

A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade: Olhares Luso-Brasileiros

Coordenação:

Clarinda Pomar

Ana Arcadinho

Maria Assunção Folque

Ângela Balça



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade: Olhares Luso-Brasileiros

COORDENADORAS

**Clarinda Pomar
Ana Arcadinho
Maria Assunção Folque
Ângela Balça**

FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade: Olhares Luso-Brasileiros

COORDENADORES:

Clarinda Pomar, Ana Arcadinho, Maria Assunção Folque e Ângela Balça

Edição:

© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1.ª Edição, Évora, 2022 www.ciep.uevora.pt

Morada:

Colégio Pedro da Fonseca, Rua da Barba Rala, n.º 1, Parque Industrial e Tecnológico de Évora, 7005-345 Évora, Portugal

Revisão e paginação:

Mafalda Pequeno, Marcelo Coppi e Hugo Rebelo

Capa e Design gráfico:

©mr-creative.net

Impressão e acabamento

VASP Digital Printing Services – www.vasp.pt

ISBN

978-972-778-259-8

Depósito legal

503816/22

É expressamente proibido reproduzir esta obra, na totalidade ou em parte, sob qualquer forma ou meio, exceto para fins de ensino e investigação. Autorizações especiais podem ser requeridas para ciep@uevora.pt

«Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020»

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adrienne Ogêda (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)

Amélia Marchão (Escola Superior de Educação de Portalegre)

Ana Artur (Universidade de Évora)

Ana Coelho (Escola Superior de Educação de Coimbra)

Ana Paula Canavarro (Universidade de Évora)

Ana Teresa Brito (Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida)

Ângela Balça (Universidade de Évora)

Ângela Lemos (Escola Superior de Educação de Setúbal)

António Ângelo Vasconcelos (Escola Superior de Educação de Setúbal)

Cassiana Magalhães (Universidade Estadual de Londrina)

Catarina Moro (Universidade Federal do Paraná)

Catarina Tomás (Escola Superior de Educação de Lisboa)

Clara Craveiro (Escola Superior de Educação Paula de Frassinetti)

Clarinda Pomar (Universidade de Évora)

Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora)

Cristina Pires (Escola Superior de Educação de Bragança)

Cristina Pereira (Escola Superior de Educação de Castelo Branco)

Ecleide Furlanetto (Universidade Cidade de São Paulo)

Eliane Debus (Universidade Federal de Santa Catarina)

Elisabete Gomes (Escola Superior de Educação de Setúbal)

Fátima Paixão (Escola Superior de Educação de Castelo Branco)

Fernando Azevedo (Universidade do Minho)

Gabriela Portugal (Universidade de Aveiro)

Greice Ferreira (Universidade Estadual de Londrina)

Guilherme Prado (Universidade Estadual de Campinas)

Inês Bragança (Universidade Estadual de Campinas)

Isabel Bezelga (Universidade de Évora)

Isabel Fialho (Universidade de Évora)

Isabel Vale (Escola Superior de Educação de Viana do Castelo)

Janaíla dos Santos Silva (Universidade Federal de Alagoas)

Jeane Costa Amaral (Universidade Federal de Alagoas)

Joana Brocardo (Escola Superior de Educação de Setúbal)

Jorge Pinto (Escola Superior de Educação de Setúbal)

Kátia Adair Agostinho (Universidade Federal de Santa Catarina)

Lenira Haddad (Universidade Federal de Alagoas)

Lúcia Villas Bôas (Fundação Carlos Chagas/Universidade Cidade de São Paulo)

Luciana Esmeralda Ostetto (Universidade Federal Fluminense)

Maria de Lurdes Moreira (Universidade de Évora)

Maria Assunção Folque (Universidade de Évora)

Márcia Buss-Simão (Universidade Federal de Santa Catarina)

Margarida Rodrigues (Escola Superior de Educação de Lisboa)

Maria Aparecida Monção (Universidade Estadual de Campinas)

Maria Cristina Parente (Universidade do Minho)

Maria do Céu André (Escola Superior de Educação de Beja)

Maria Figueiredo (Escola Superior de Educação de Viseu)

Maria Isabel Pedrosa (Universidade Federal de Pernambuco)

Maria João Cardona (Escola Superior de Educação de Santarém)

Maria Luiza Flores (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Marília Cid (Universidade de Évora)

Marineide Gomes (Universidade Católica de Santos)

Michelle de Freitas Bissoli (Universidade Federal do Amazonas)

Moema Helena Koche de Albuquerque (Universidade Federal de Santa Catarina)

Mônica Pinazza (Universidade de São Paulo)

Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Paula Farinho (Instituto Superior de Ciências Educativas Lisboa)

Paulo Costa (Universidade de Évora)

Pedro González (Universidade dos Açores)

Regina Marques de Souza (Universidade Federal Mato Grosso do Sul)

Renata Junqueira de Souza (Universidade Estadual Paulista)

Rosvita Kolb Bernardes (Universidade Federal de Minas Gerais)

Sara Barros Araújo (Escola Superior de Educação do Porto)

Silvia Helena Cruz (Universidade Federal do Ceará)

Suely Mello (Universidade Estadual Paulista de Marília)

Susana Colaço (Escola Superior de Educação de Santarém)

Tiago Almeida (Escola Superior de Educação de Lisboa)

Valdete Côco (Universidade Federal do Espírito Santo)

ÍNDICE

Preâmbulo.....	15
No encontro, romper a escuridão pandêmica, cantar outras manhãs	15
Apresentação.....	19
Parte A – Conferências por convite	21
A escola como avanço do mundo ou a escola que nos faz humanos	23
Américo Peças , Pedagogo	
De uma escola exclusiva a uma escola inclusiva, melhor, exclusiva	33
Francesco Tonucci , Psicopedagogo	
A criança como ela (não) é: projeções em torno de sua voz.....	47
Maria da Conceição Passeggi , Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
Desafios e perspectivas da formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal	57
Marineide Gomes , Universidade Católica de Santos	
Maria Assunção Folque , Universidade de Évora	
Valdete Côco , Universidade Federal do Espírito Santo	
Bruna Ribeiro , Universidade de São Paulo	
Questões contemporâneas sobre a presença/ausência de professores homens na educação infantil	69
Joaquim Ramos , Universidade Federal de Minas Gerais	
Possibilidades, constrangimentos e desafios para uma educação inclusiva	81
Ana Artur , Universidade de Évora	
Danielle Nunes do Prado , Universidade Estadual de Londrina	
Parte B – Comunicações Livres.....	89
B1 – Formação e Identidades Profissionais	

Leitura e escrita na educação infantil: uma política de formação continuada na educação infantil da rede municipal de juiz de fora, minas gerais, Brasil.....91

Ameliana Augusta Campos Zaghetto, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Bianca Recker Lauro, Universidade Federal de Juiz de Fora

Eliza Kelly Grosman Amorim, Universidade Federal de Juiz de Fora

Nayla Ribeiro do Carmo, Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Thais Silva do Nascimento, Universidade Federal de Juiz de Fora

Zuleica Beatriz Gomes Nocelli, Universidade Federal de São João Del' Rei

Tu também és educadora/professora? – Uma reflexão sobre narrativas co-construídas e investigação na profissão docente 103

Ana Arcadinho, Universidade de Évora

Maria Assunção Folque, Universidade de Évora

Conceição Leal da Costa, Universidade de Évora

A arte de contar histórias: formando contadores na pandemia 113

Ana Paula Carneiro, UNESP

Cleide de Araújo Campos, UNESP

Isabela Delli Colli Zocolaro, UNESP

Robson Guimarães de Faria, UNESP

Professores cooperantes: expetativas e perceções sobre o seu papel na formação de futuros docentes 131

Ana Pires Sequeira, Instituto Politécnico de Setúbal

Jorge Pinto, Instituto Politécnico de Setúbal

Um oceano de nove peixinhos..... 141

Ana Rita Rocha, ISCE Douro

Maria Lopes de Azevedo, ISCE Douro

Um olhar sobre a experiência de formação com alunos do Curso de Educação Básica da Universidade de Évora 159

Celida Salume Mendonça, Universidade Federal da Bahia

Isabel Bezelga, Universidade de Évora

O plano nacional de formação de professores da educação básica - parfor (Brasil): reflexões sobre a relação teoria e prática pelas egressas do Curso de Pedagogia, Campus Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / UFRRJ	171
<p>Elisângela Menezes Soares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Ligia Cristina Ferreira Machado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro</p>	
O estágio curricular supervisionado na educação infantil: experiências paranaenses no Curso de Pedagogia	185
<p>Heloisa Toshie Irie Saito, Universidade Estadual de Maringá Aliandra Cristina Mesomo Lira, Universidade Estadual do Centro-Oeste</p>	
Os primeiros passos de uma prática pedagógica	203
<p>Inês Gomes, ISCE Douro Maria Lopes de Azevedo, ISCE Douro</p>	
Educação antirracista para crianças pequenas: brincadeiras e interações como princípio na formação de professores	215
<p>Lucimar Rosa Dias, Universidade Federal do Paraná Sara da Silva Pereira, Universidade Federal do Paraná</p>	
Formação de profissionais da Educação Infantil: articulação entre universidade e movimento social	231
<p>Lucineia Maria Lazaretti, UNESPAR Heloisa Toshie Irie Saito, UEM Cassiana Magalhães, UEL</p>	
Que espaço é esse? Uma experiência formativa no estágio curricular supervisionado em educação infantil	243
<p>Lucineia Maria Lazaretti, Universidade Estadual do Paraná</p>	
Metamorfose	253
<p>Maria Clara Nunes, ISCE Douro Maria Lopes de Azevedo, ISCE Douro</p>	

Relações étnico-raciais e infâncias: o brincar também educa	267
Maria Clareth Gonçalves Reis , Universidade Estadual do Norte Fluminense	
Arte, educação estética e formação docente: fios que (des)conectam?	279
Michelle Dantas Ferreira , UNIRIO Adrienne Ogêda Guedes , UNIRIO	
Formação de professores de educação infantil: a experiência do instituto superior de educação pró-saber	287
Monique Gewerc , PUC-Rio Cristina Carvalho , PUC-Rio	
“O que faz um homem na Educação Infantil?” – Tensões contemporâneas sobre a presença/ausência masculina em creches e pré-escolas	309
Sandro Vinicius Sales dos Santos , Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	
A formação inicial de docentes de educação infantil: percepções das estudantes sobre as políticas e ações	319
Valdete Côco , Universidade Federal do Espírito Santo Gleiciele Magela de Almeida , Universidade Federal do Espírito Santo Karina de Fátima Giesen , Universidade Federal do Espírito Santo	
Narrar, contar e escrever mini-histórias sobre o cotidiano pedagógico, uma linguagem outra na formação de professores	327
Zélia Inez Lazaro Rodrigues , Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli , Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	
A formação continuada como possibilitadora de transformação nas práticas educativas da creche	343
Zuleica Beatriz Gomes Nocelli , Universidade Federal de São João del'Rei Amanda Valiengo , Secretaria Municipal de Juiz de Fora	

Parte B – Comunicações Livres359

B2 – Investigação e Práticas Profissionais

As árvores que nos cercam: o trabalho com botânica na educação infantil 361

Aline Tatiana Ribeiro Venerando, Universidade Estadual de Campinas
Fernando Guimarães, Universidade do Minho
Fernando Santiago dos Santos, Instituto Federal de São Paulo

A função docente na educação emocional375

Ana Laura Brasil Peralta, UFG
Soraya Vieira dos Santos, UFG

Contributos da aplicação de situações reais na construção do conhecimento geométrico e de medida numa turma de pré-escolar e numa turma de 4.º ano, 1.º ciclo383

Ana Moreira, Instituto Politécnico de Beja
Maria Manuela Azevedo, Instituto Politécnico de Beja

Comunidades de práticas: relações, responsabilidades e oportunidades para uma educação para a sustentabilidade401

Ana Simões, Universidade de Évora
Ana Rasteiro, Universidade de Évora
Maria Assunção Folque, Universidade de Évora

Projeto: o lobo que queria mudar de cor.....411

Andreia Luís, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa
Jéssica Raimundo, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa
Joana Teixeira, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa
Ana Boléo, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa

“Nós gostamos de dar ideias, é bom falar do que gostamos mais!” – a participação de um grupo de crianças de 4 e 5 anos427

Carla Oliveira, EEDH-ISEC
Rita Brito, EEDH-ISEC

Promover o desenvolvimento da criança através do jogo de peças soltas na educação pré-escolar443

Carolina Cristo, Universidade de Évora
Clarinda Pomar, Universidade de Évora

Educar para a igualdade de gênero na infância: nas diferenças nos respeitamos451

Catarina Nunes, Universidade de Évora

Clarinda Pomar, Universidade de Évora

Descobrir o mundo na diversidade familiar: uma experiência integradora ..461

Cátia Ruas, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Inês Ribeiros, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Eva Corrêa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Educação infantil e texto poético: um encontro necessário479

Claudia Leite Brandão, UNESP

Renata Junqueira de Souza, UNESP

Ana Paula Carneiro, UNESP

Luana Garcia, UNESP

Linguagem verbal, visual e paratextos, “a raiva” em sala de aula491

Estela Aparecida de Souza dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Beatriz Alves de Moura, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Renata Junqueira de Souza, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Temas fraturantes na obra flicts: contação de história sobre as diferenças 505

Gabrielly Doná, Unesp

Renata Junqueira de Souza, UNESP

Música e mídia-educação: desafios do mundo contemporâneo515

Gislene Natera, Universidade Federal de Santa Catarina

Os contributos do movimento da escola moderna portuguesa no 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública de corumbá, MS - Brasil: a organização do espaço pedagógico e geográfico da sala de aula537

Jackeline Cristina Nogueira Guerrero, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Regina Aparecida Marques de Souza, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A arte do hip-hop – Uma cultura rica para aprendizagens significativas551

Joana Duarte, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Eva Corrêa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

“Eles querem é manusear o livro, comer o livro, folhear o livro”: o que dizem as professoras de crianças de 0 a 3 anos de idade, sobre as práticas leitoras na creche567

Luziane Patricio Siqueira Rodrigues, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Ausência de uma relação entre programas de incentivo à leitura e a formação docente579

Maria Paula Obando Rodríguez, UNESP
Sarah Gracielle Teixeira Silva, UNESP
Renata Junqueira de Souza, UNESP

Uma abordagem inovadora no 1.º ciclo do ensino básico através do estudo dos astros589

Mariana Costa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Helena Raposo, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

“A partir de hoje não podem entrar na creche!” A confiança de famílias com filhos na creche, em tempos de pandemia605

Marisa Henriques, ISEC Lisboa
Rita Brito, ISEC Lisboa

Eu não sei fazer!”: as crianças e seus processos formativos na educação infantil.....625

Michelle Dantas Ferreira, UNIRIO
Adriane Ogêda Guedes, UNIRIO

Literatura eletrônica: a dimensão estética e a formação cultural na escola 635

Naiane Carolina Menta Tres, UFFS

Conhecer e respeitar a diversidade cultural – Um desafio em educação pré-escolar645

Patrícia Carola, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Inês Ribeiros, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Helena Raposo, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Potencialidades do folclore português para uma educação global das crianças665

Sofia Alegria, Universidade de Évora

Ana Canavarro, Universidade de Évora

Ensino remoto na educação superior: impactos na vida de graduandas do curso de pedagogia679

Ully Rodrigues Dias, Universidade Federal do Espírito Santo

Barbara Cristina Neto, Universidade Federal do Espírito Santo

Danieli Candida Cezar, Universidade Federal do Espírito Santo

Valdete Côco, Universidade Federal do Espírito Santo

O processo de inserção de crianças e famílias na educação infantil689

Zoleima Pompeo Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina

Preâmbulo

No encontro, romper a escuridão pandêmica, cantar outras manhãs

*Faz escuro mas eu canto
Porque a manhã vai chegar.*
Thiago de Mello (1983, p. 35).

Era outubro de 2021.
Primavera no Brasil.
Outono em Portugal.

No mundo, o escuro e gélido inverno, marcado pela crise sanitária, provocada por um vírus letal, circulando em escala global desde o final de 2019, somada às ineficientes respostas no campo político e social de alguns governos, impôs a prolongada e triste condição pandêmica: distanciamento físico, reclusão, recolhimento.

Quanta dor, quantas perdas experimentamos! Sonhos desfeitos? Muitos. Planos interrompidos? Imensos. Sentimento de impotência, desesperança, incerteza... A suposta normalidade social, desigual e excludente, de uma hora para outra foi atacada. As formas de viver o cotidiano foram suspensas. Prosseguir vivendo da mesma maneira, nos diferentes campos da vida, profissional e pessoal, já não era mais possível. Nos âmbitos individual e coletivo, o desafio de romper fronteiras temporais e espaciais colocou-se, então, como gesto imperativo de afirmação da existência.

A abertura de janelas virtuais foi um desses gestos, engendrando ações vitais, de resistência, de cultivo de esperanças e de invenção do por vir. Foi assim, no movimento dialético entre o estar longe e o desejar estar perto, entre impossibilidades de deslocamentos geográficos e a possibilidade de tecer oportunidades de encontro a distância, que se produziu o duplo evento III Encontro A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade de Évora (III FEPUE) e II Jornada Internacional sobre Formação de Professores de Educação Infantil (II JIFPEI). Em diálogo com tanta gente, no coletivo, a Comissão Organizadora levou em frente o projeto do III FEPUE e da II JIFPEI (previsto para ser realizado em abril de 2020, em presença, na Universidade de Évora), trazendo um clarão, um respiro revitalizante para os dias escuros, sombrios e sufocantes que atravessávamos. Era preciso juntar-se para desenhar novas manhãs, plenas de luz. Era essencial cantar a confiança na vida. O historiador Yuval Harari (2020), em suas notas sobre a pandemia do coronavírus, pondera que o enfrentamento da crise sanitária que acometeu o mundo só poderia acontecer, com consequências positivas, a partir de duas atitudes: confiar e cooperar, em dimensão planetária, política e, também, em dimensão pessoal. Os quatro dias de realização do duplo evento foram, sem dúvida, movidos pela confiança uns nos outros e pelas ações de acolhimento e de fortalecimento de vínculos, no exercício cooperativo do encontro pelas janelas virtuais.

Nas sessões realizadas, foram puxados fios de teorias, de pesquisas e de práticas docentes, as quais contavam experiências acontecidas antes e durante a pandemia. Nas narrativas tecidas, desafios e possibilidades para a formação de professoras e professores, de educadoras e educadores de infância foram discutidos, aproximando diversos campos de conhecimento, ampliando conexões configuradas em comunidades de aprendizagem. As atividades projetadas como parte do programa – conferências, mesas plenárias, rodas de conversas, comunicações livres, oficinas e encontros de grupos de pesquisa –, com os conteúdos e os temas abordados, assim como o modo de abordá-los, deram a conhecer a energia sensível-pensante que pulsa em diferentes regiões, sobretudo brasileiras e portuguesas, comprometidas com a produção de saberes e fazeres que impulsionam outra educação, outro mundo – mais humano, sustentado ética, estética e politicamente no direito à singularidade de cada ser. No conhecimento socializado, o coletivo desponta como força fundamental para a formação docente: ser com o outro – crianças, famílias, colegas profissionais – na troca, na partilha.

No livro que temos em mãos, leitores e leitoras encontrar-se-ão com textos que desvelam passagens inspiradoras, que revelam paisagens projetadas pelas janelas virtuais, amplificadas em seus significados com toda a gente que se juntou nessa empreitada aventureira, entre o risco e a coragem de criar, atravessando o escuro inverno pandêmico para tecer a manhã ensolarada. Poderão identificar palavras-attitudes que nos ajudam a respirar, enchendo os pulmões e os corações da poética existencial, traçada com sabores e saberes de matizes próprios, singulares a cada pessoa que narra. Poderão vislumbrar paisagens profundamente humanas e que, no conjunto, compõem um retrato denso e belo do *III FEPUE* e da *II JIFPEI*, na edição de 2021. Está tudo aí, nas páginas do livro, à espera de novos interlocutores!

AMOROSIDADE
AMIZADE
ARTE
BELEZA
COLETIVIDADE
COMPROMISSO
COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM
CORAGEM
CRIAÇÃO
CRIANÇAS
CUIDADO
DIÁLOGO
DIVERSIDADE
DOCENTES
EDUCAÇÃO
EMPATIA
ENCONTRO
EXPERIÊNCIA
ESCUTA SENSÍVEL
LIBERDADE
NARRATIVAS
NUTRIÇÃO

PARTILHA
PENSAMENTO
PESQUISA
PRÁTICA
RESPEITO
SABERES
SABORES
SENSIBILIDADE
SENTIMENTO
SINTONIA
UNIVERSIDADE-CIDADE
VIDA

A vivacidade daqueles dias de conexão virtual entre Portugal e Brasil ecoa no conteúdo reunido no presente livro, como força e inspiração para sonhar um breve futuro – de encontros na presença, na expectativa do abraço. Até que o sonho se faça realidade, revisitar os temas em debate, reencontrar palavras enunciadas por toda a gente que respondeu ao chamado e se fez presente na virtualidade, pode ser a preparação de um novo tempo, que reverbere além do escuro, além do frio e da distância: um canto amigo, capaz de mobilizar afetos, com a força e a beleza do cante alentejano, que ecoou no último dia do encontro:

Fui à fonte beber água
Achei um raminho verde
Quem o perdeu tinha amores
Quem o perdeu tinha amores
Quem o achou tinha sede.

Dá-me uma gotinha d'água
Dessa que eu oiço correr
Entre pedras e pedrinhas
Entre pedras e pedrinhas
Alguma gota há-de haver.

Tão bonito imaginar uma gotinha d'água, que escorre como canção amiga, reafirmando a importância do pensamento partilhado no coletivo, dando visibilidade não apenas aos limites ou aos desafios, às tristezas ou às dores, mas às conquistas e às alegrias, na docência e na pesquisa. Uma gotinha saborosa, uma canção que flui desde Évora, cidade educadora, acolhedora de tantos projetos, que ressoa desde a Universidade de Évora, centro de excelência, que tão bem articula encontros de investigação e de formação, qualificando percursos nas veredas da Educação Básica, da Educação Infantil, da Educação Pré-escolar.

E nesse espírito, profundamente agradecida pela oportunidade de fazer parte dessa história e de escrever este preâmbulo, calha bem finalizar com o convite à leitura e com uma saudação à amizade – versos da *Canção amiga*, de Carlos Drummond de Andrade (1990, p. 142):

[...]

Caminho por uma rua
Que passa em muitos países
Se não me vêem, eu vejo
E saúdo velhos amigos.

[...]

Minha vida, nossas vidas
Formam um só diamante
Aprendi novas palavras
E tornei outras mais belas

Eu preparo uma canção
Que faça acordar os homens
E adormecer as crianças.

Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense
Niterói – RJ – Brasil
Verão 2022.

Referências

Andrade, Carlos Drummond de (1990). *Antologia poética*. Record.

Harari, Yuval Noah (2020). *Notas sobre a pandemia: e breves lições para o mundo pós-coronavírus*. Companhia das Letras.

Mello, Thiago de (1983). *Faz escuro mas eu canto*. Civilização Brasileira.

Apresentação

O livro *A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade: Olhares Luso-Brasileiros* é fruto da feliz junção entre dois eventos científicos internacionais. Da parte portuguesa, o *III Encontro A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade de Évora (III FEPUE)* e o *II Jornada Internacional sobre Formação de Professores de Educação Infantil (II JIFPEI)*. Esta parceria virtual, porque a isso a pandemia da Covid 19 obrigou, foi resultado de vontades, ligações, encontros anteriores, entre investigadoras portuguesas e brasileiras¹, que partilhavam pensamento e pesquisa sobre a formação de educadores/as e de professores/as.

Algumas traves mestras têm, ao longo do tempo, sustentado este diálogo. Uma delas é a ideia de Formação enquanto enriquecimento cultural na *UniverCidade*. Deste modo, assume-se na formação uma forte componente cultural, mas também artística, científica, tecnológica, no contacto com distintas linguagens e múltiplos discursos, que possibilitarão uma leitura plural do mundo, permitida na profícua relação mútua entre a Universidade e a Cidade. Esta matriz reflexiva e praxiológica conversa de perto com a ideia de cidade educadora, vertida na Carta das Cidades Educadoras, documento central da Associação Internacional de Cidades Educadoras, da qual Évora faz parte. Uma cidade educadora tem como objetivo a formação dos seus habitantes, numa interrelação profícua, interventiva, desafiante entre toda a orgânica cidadina. Numa urbe educadora, as instituições de ensino formal colaboram ativamente com ações de carácter não formal ou informal, promovidas pelo tecido social, económico, político, cultural e artístico da polis.

Uma outra trave mestra, subjacente a estas partilhas, é a de que a reflexão, fundamental na formação docente, se realiza na interlocução, na escuta e na fala do Eu e do Outro, do/a estudante, do/a docente, do/a educador/a e professor/a cooperantes, da criança. Nesta linha, procura-se, ainda, construir uma comunidade de aprendizagem, isto é, um contexto de aprendizagem onde predomine o trabalho colaborativo, com uma matriz de interação dialógica e democrática. Assim, privilegia-se a ideia de isomorfismo pedagógico, evidenciando-se a relação entre a formação no ensino superior e as práticas dos contextos da profissão.

Em relação a este projeto de formação da *UniverCidade* de Évora, Haddad (2018, p. 7-8) escrevia que se:

reconhece que a formação ocorre também e principalmente fora dos muros universitários onde acontece a prática educativa e as relações com o contexto institucional com todo o seu dinamismo, incertezas e vicissitudes. Assim, a formação na *UniverCidade* não se restringe a mestres e estudantes, mas inclui também os educadores cooperantes e os contextos de atuação profissional (as instituições cooperantes) nos quais se incluem as

¹ Estas investigadoras portuguesas e brasileiras pertencem às Universidade de Évora (UE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Católica de Santos (UCS) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

crianças. Nessa perspectiva é notório e louvável a oportunidade de garantir presença e voz a esses que constituem os principais parceiros da formação.

Este é, então, o enquadramento subjacente ao livro aqui em presença, cuja parte A é constituída não só pelos textos que derivam de três conferências plenárias, a cargo de Francesco Tonucci, Américo Peças e Maria da Conceição Passeggi, como também de uma mesa plenária e de rodas de conversa.

Os outros capítulos integram a parte B desta obra e dividem-se em dois grandes eixos: Formação e Identidades Profissionais e Investigação e Práticas Profissionais. Todos estes capítulos foram sujeitos a um processo de seleção e de revisão científica.

No eixo Formação e Identidades Profissionais, dá-se voz a textos que remetem para os processos e os percursos formativos que iniciam, orientam, conduzem, aprofundam a profissionalidade docente, num diálogo entre os distintos atores. No eixo Investigação e Práticas Profissionais, chegam-nos textos que estabelecem uma relação próxima entre a investigação desenvolvida por docentes e as práticas profissionais, percebendo-se como a dimensão reflexiva e investigativa se recontextualiza e ressignifica no contexto das práticas pedagógicas.

Todos estes textos nos deixam desafios para a investigação, para a formação, para a profissionalidade. Estes percursos de leitura vêm de Évora, vêm de Portugal, vêm do Brasil, numa multiplicidade de vozes, de olhares, de sentidos, de experiências que convidam a continuar diálogos, a perpetuar vontades, a ambicionar encontros, talvez, já presenciais.

Desejamos a todos/as uma boa leitura!

Referências:

Haddad, L. (2018). Preâmbulo. In A. Balça, C. Pomar, C. Leal-da-Costa, I. Bezelga, L. Moreira & O. Magalhães (Coords.), *A Formação de Educador@s e Professor@s: olhares a partir da UniverCidade de Évora* (pp. 9-12). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. https://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes_nao_periodicas/Ebook-FEPUE

Parte A – Conferências por convite

A escola como avanço do mundo ou a escola que nos faz humanos

Américo Peças | Pedagogo, Consultor para a Formação, Designer Social |
americo.pecas@gmail.com

1

Estou muito honrado pelo convite que a Comissão Organizadora destes Encontros me fez para neles participar. Permitam-me pessoalizar o agradecimento nas minhas queridas Colegas Professora Assunção Folque e Professora Ana Artur, pedindo-lhes que sejam embaixadoras desses agradecimentos junto de todas as Professoras e Professores do Departamento de Pedagogia e Educação e do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, empenhada equipa docente com quem tive o privilégio de aprender e cooperar.

Gratidão, fecundas memórias e muita aprendizagem devo-as também a três Professores que já partiram e que quero evocar: o Professor António Neto, o Professor Victor Trindade e o Professor Manuel Patrício.

Perduram pelo que foram e assim nos enriquecem.

E um ponto prévio: peço a vossa resiliência e bondade para a redundância do muito que vos vou dizer – essa redundância é por um bom motivo: resulta da excelência das falas e experiências aqui partilhadas, que navegam a “crista da onda” do estado da arte sobre os temas que aqui nos reúnem.

Sei que este convite emerge de dois eixos: o eixo da amizade e o eixo da pertença.

Sobre a amizade nada mais direi a não ser com as palavras que peço emprestadas a Tolentino Mendonça: “dos amigos, não esperando nada, esperamos tudo, na medida em que a sua existência nos permite existir”.

Já sobre a pertença, que o eu ter sido docente da Universidade de Évora poderia justificar, prefiro conjugá-la em futuro e com a tensão do desafio que aqui nos une.

A pertença convoca amplexo e uma nova ecologia. Mais amplexo e outra ecologia que nos desafiem sempre a pensar e a fazer universidade como experiência de exaltantes, vastos e plurais pertencimentos.

Universidade como laboratório de amplas e inclusivas geografias do conhecimento, em que participam saberes e pessoas com vínculos institucionais e papéis de natureza diferenciada, mas com relevância comum.

A universidade justifica-se enquanto instituição aprendente. “O objectivo do ensino universitário é a cessação do próprio ensino” diz-nos assim de forma radical o Professor Jorge do Ó (2018, p.247).

Aprender exige um fecundo fluxo de interdiscursividades, de diálogo puro implicado com o viver autêntico, que só eles são condição de conhecimento pertinente e de avanço do mundo.

E num Encontro sobre Formação de Professores nada é mais urgente e fundamental do que sublinhar que só essa ecologia irradiante, marcada mais pela turbulência epistemológica do que pelo conforto de qualquer design curricular fechado e apriorístico, pode permitir as condições necessárias à formação do profissional de educação.

A formação tem que ser projectada como processo discursivo, dialógico, experiência permanente de comunicabilidade. Invocando Foucault (2000), a ideia de que somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem, convoca-nos para essa fala que só emerge e só ganha sentido na dimensão vital do encontro humano autêntico.

Só nesta praxis transdisciplinar, orientada em permanência para a interpretação do real profissional, e sustentada no compromisso ético e civilizacional com o avanço das escolas e das comunidades, é possível contrariar as redutoras práticas formativas comumente prisioneiras dos poderes corporativos e dos territórios disciplinares.

Precisamos, estudantes e professores, em comum, de aprender a pronunciar as palavras que convocam o progresso, a justiça e a equidade.

O desiderato primeiro da universidade é o de desconfinar a inteligência. Precisamos de “mentes críticas para dias críticos”. Ou como sublinha numa síntese poderosa Philippe Meirieu (2013, p.258): “educação é a possibilidade de escapar a qualquer clausura”.

A criação de espaços de investigação e formação conjuntos entre escolas, forças-vivas do mundo da cultura, da arte, da ciência com a universidade, permitirá aprofundar as epistemologias da formação docente na perspectiva colaborativa, dialógica e aberta que reivindicam.

Este Encontro é bem revelador de que as Universidades que o organizam compreendem bem a revolução paradigmática que nos apela: falam-nos de um novo tipo de conhecimento que só ele pode analisar e compreender os objectos plurais que constituem a praxis profissional docente.

Uma formação para as literacias, para as legibilidades, em oposição à formação pelos conteúdos.

Só pois num processo matricial de indagação fecunda e de procura rigorosa, que a Universidade tem de ser, processo em que estudantes e professores coincidem por inteiro, é possível essa iniciação exigente da formação de educadores e professores.

Melhor diríamos da transformação, porque é disso mesmo que se trata – transformar uma aluna, um aluno, que quase sempre, e só, foram ensinados, em argonautas do conhecimento, a querer, com eles, muitos outros incluir na viagem apaixonante do aprender.

Ser educadora, ser educador, ser professora, ser professor, é aceitarmos aprender a inquietude que se funda nesse compromisso generoso de uma atenção infinita ao outro, aos outros e iluminar-se-nos a compreensão de que tal só é possível em comunidade de afectos,

em comunidade de princípios, em comunidade de procedimentos, em comunidade de práticas, em comunidade de discursos, em comunidade de aprendizagem.

2

Chamei a esta minha comunicação “A escola como avanço do mundo ou a escola que nos faz humanos” e quero identificar alguns dos principais cenários que reivindicam essa outra escola, questionam o sentido e a praxis pedagógica e refundem a relação educativa e por isso, convocam as novas abordagens que defendemos para a formação de educadores e professores.

A primeira assumpção, e a mais fundamental, reconhece a criança como um cidadão em potência absoluta de ser, socialmente competente e predisposto para conhecer.

Sérgio Niza, num escrito com mais de 30 anos, já nos trazia a exortação de Rousseau no seu Emílio: “Façam deles vossos semelhantes, para que possam sê-lo de verdade”.

E constatava que chegar ao “natural respeito” pelos alunos impõe um longo e duro percurso de aprendizagem por parte de cada professor para contrariar a influência corporativa do “natural despotismo” em que assenta a relação pedagógica comum.

Precisamos da máxima atenção, coragem e lucidez para desocultar o estatuto de menorização da criança nas nossas sociedades e sobretudo na escola.

A agência, o discurso e a visão das crianças, a maior parte das vezes e nos mais variados contextos, são ainda acolhidos com comiseração, como ornamento, laterais e exteriores ao fluxo central da praxis educativa e da tomada de decisões sobre as suas vidas.

Assumir a criança como nosso semelhante pressupõe uma experiência comunicacional sustentada na reciprocidade plena e na relação humana autêntica. Porque a criança só se funda humana no diálogo criador com os que se assumem, e ela assume, como seus semelhantes.

A segunda assumpção é a da crença absoluta na educabilidade de todos, sem subtrair um só a esta possibilidade, assente nesse contrato societário que se funda na certeza de que a escola conta e os professores contam.

Isso desafia-nos para compromissos de natureza política (o direito a todos terem escola e o direito a todos terem bons professores); isso desafia-nos para responsabilidades de natureza epistemológica e organizacional (o sentido da escola só existe se fundar uma organização de aprendizagem para todos); isso desafia-nos para a dimensão ética da educação escolar “como acção capaz de desenvolver as potencialidades da vida (...) promovendo, como centro da acção educativa, a relação entre os sujeitos mediados pelo conhecimento” (Casali, 2015, p.49).

Como terceiro desafio, a consciência de que há “saberes de opressão” e “saberes de emancipação” ou, de outra forma, há processos de acesso ao conhecimento que são “colonialistas e redutores” (Santos, 1998) e há processos de construção do conhecimento que são emancipatórios: a escola precisa, a todo o momento, de se questionar sobre a

relevância do currículo para a humanização dos sujeitos, aquilo que Edgar Morin (2000) tão bem enunciou como de “conhecimento pertinente”;

Uma quarta ideia-força é a de que não há ensino. A única realidade cognitiva é o aprender. Aprender é uma realidade complexa que contraria as visões enquistadas e errôneas de aprendizagem como progressão linear e acumulação. O conhecimento constrói-se sempre e só socialmente, nos processos vitais de vinculação e significação. O conhecimento é mesmo enunciado como “mudança de participação em práticas sociais” (Lave & Wenger, 1991) passando da “participação periférica” para a “participação plena” (Rogoff, 1990).

Em quinto lugar constatamos que a escola será cada vez menos os espaços físicos que conhecemos com a centralidade nas salas de aula; será cada vez menos a relação entre um adulto e um grupo de aprendizes; o “espaço público de educação” (Nóvoa, 2009) assumirá maior relevância e determinará uma estrutura de rede mais difusa, mais participada e mais plural nos processos de construção do conhecimento;

Como sexta premissa verificamos como a revolução digital em curso está a alterar radicalmente a forma como os novos aprendizes leem, interpretam e aprendem o mundo, mas também como agem sobre o mundo. Temos que enfrentar com humildade e inteligência este desafio, sabendo que eles, como nos avisa Michel Serres (2013) estão no mundo do computador e do smartphone, enquanto a maioria dos professores “usam” o computador e o smartphone. É uma diferença abissal, somada ao facto de que os poderosos, sedutores e eficazes meios tecnológicos usurpam, com benefícios inquestionáveis, a função mais tradicional do ensino.

Em sétimo lugar tomamos consciência de que esta nova matriz de conhecimento convoca um tempo de profunda revolução na aprendizagem: não se trata já de acesso à informação, mas de inteligência crítica e comunicacional; já não elegemos um único lugar para aprender, mas inscrevemos cada vez mais as aprendizagens em redes multipolares e complementares, muitas vezes até pluralmente divergentes; já não podemos confundir o conhecimento como consumo, apanágio da escolástica, antes o temos de identificar como criação e ressignificação cooperada em situação.

Como oitava premissa observamos que na educação escolar há uma zona de imprevisibilidade que alastra e que exige aos professores inteligência adaptativa e muito estudo partilhado. “O que é novo é a velocidade com que o futuro nos chega” diz-nos o Professor Miguel Poiares Maduro (s/d).

Mas esta imprevisibilidade do futuro não pode alhear-nos do apego e da esperança nos valores éticos e políticos que têm que continuar perenes no sentido da escola: o amor ao conhecimento, a liberdade, a cooperação, a democracia, a construção da paz, a fraternidade. “Uma educação sem esperança não é educação. É dessa forma que os professores podem tornar-se intelectuais: olhando o futuro”, diz-nos o Professor Moacir Gadotti (2006, p.138).

O nono desafio inspira-se em Edênio Valle, padre e filósofo brasileiro, e desafia os direccionamentos da formação de professores e do ser professor, perscrutando os sentidos desse futuro que é já agora:

- o caminho fundamental é o caminho para as periferias, deslocando-nos do centro do poder, do domínio, para o espaço do encontro;

- o direcionamento que urge é o que nos leva para as fronteiras, para as margens, para os limites, para o inesperado, o que pressupõe uma lógica de despojamento de certezas fechadas, de acolhimento do outro, de absoluta alteridade;

- e sim, também a viagem para o deserto, esse lugar que é um não lugar e por isso nele se conjugam todos os lugares em possibilidade, os vazios fecundos, as inquietações. O lugar da “angústia luminosa” como lhe chama Maria Gabriela Llansol.

3

Gosto de pensar a escola como um porto de mar. Dali partimos para as viagens do conhecimento, ali nos reunimos para partilhar e enriquecer o que aprendemos, dali nos projectamos para novos horizontes, num vaivém de próximo e desconhecido, de protecção e ousadia, de íntimo e de plural, de interrogar e de aprender.

Dessa tensão criadora fala melhor a canção de Caetano Veloso, inspirando-se num poema de Pessoa:

“Navegar é preciso

Viver não é preciso...”

A metáfora da viagem é muito fecunda para os processos do aprender. Infelizmente a maior parte dos percursos escolares ainda são feitos em barcaças ferrugentas, janelas com vidros opacos, e que repete vezes sem conta o mesmo trajecto para um sítio que já nem sequer é lugar.

E, no entanto, as nossas crianças e nós todos temos destino de viajantes. Navegar é mesmo preciso! Aprender é mesmo vital.

4

Desde cedo que me deparei com meninos marcados pelo desamor. O desamor tem muitas faces e muitos nomes: pobreza, delinquência, negligência, incapacidade, ... e sempre me lembro de uma enorme professora, Maria Beatriz Serpa Branco (s/d) minha Mestra na arte do viver, que um dia escreveu:

"Aquele menino cercado

tinha um destino de pássaro

em ter casa nas árvores

em ver de cima os telhados

aquele menino só de ave

nunca ergueu seu voo ao largo

nunca lhe abriram janelas

e a cidade lhe roubou
o seu espaço de estrelas (...)"

O desamor deixa vincos para toda a vida.

O vinco deveria ser só para realçar a beleza. Como numa saia. Numa camisa.

Infelizmente os vincos humanos são quase sempre da ordem das sombras. Do sofrimento.

E às vezes, distraídos, até confundimos tragicamente VINCO com VÍNCULO.

Vínculo é a ligação vital, que não podemos viver sem ela, fio precioso de amorosidade que só ele nos funda humanos.

Eu fui aprendendo a importância do vínculo com meninos vincados pelo desamor. E com eles aprendendo a profissão.

E porque são "inseparáveis os vínculos entre a vida, a experiência vivida e a ciência", como nos lembra a Professora Maria da Conceição Passeggi que amanhã iremos escutar, permitam-me contar duas histórias do meu "ser professor".

O Sandro

O Sandro tinha 15 anos e um rosto e uma alma precocemente enrugados. No dia em que entrou no Centro de Reeducação que pertence à Direcção Geral dos Serviços Prisionais, com uma medida tutelar de internamento de dois anos e 6 meses, por cúmulo de crimes cometidos, cumpriram nele o ritual de cortar o cabelo à máquina zero, o que fazia ainda sobressair mais a dureza dos traços.

Nem sei se reparou no olhar solidário que tentei com ele trocar. Só depois do Sandro cumprir o período obrigatório de isolamento o voltei a encontrar, para com ele conversar, e convidar a integrar os ateliers de artes circenses que a Escola de Circo do Chapitô organiza com os jovens detidos.

Quando me percebeu professor foi pior a emenda que o soneto!

- Não quero nada!

E fechava-se sobre si próprio, fazendo-me aprender a lição de humildade que é a aceitação do limite do meu poder. O outro não pode ser reduzido a objecto do meu desejo, ou a objecto do meu projecto. Esse nunca é o caminho! A possibilidade é sempre da ordem do poder na sua forma verbal, conjugada em diálogo, no plural, onde cada um, em comum, pode criar um espaço-tempo em que se institui pessoa.

Mas esse percurso de humanização que vai do ego ao alter, do fechamento ao amplexo, exige um tempo que não é o do relógio, é o tempo da afeição.

- Quero ir para os aéreos, desafiou-se um dia o Sandro.

E foi nas alturas, no trapézio, que o Sandro se pôde reconhecer e ser reconhecido em positividade, e foi redesenhando o destino, tecendo sobre a destrutividade do seu passado um manto de possibilidades infinitas.

O Sandro saiu da prisão e foi para a Escola Profissional de Circo. Terminou o curso de artes e ofícios do espectáculo. A primeira apresentação pública do espectáculo que criou com o seu grupo de colegas, a que chamaram “Atitude”, foi na prisão onde tinha estado, na Tenda de Circo que instalámos no espaço prisional.

- “Queremos mostrar aos rapazes que podem mudar de bit” – foram as suas palavras generosas.

São muitas as variáveis que conduzem à irrelevância da escola na vida das crianças, mas há sempre um factor que não podemos ignorar: zangam-se com a escola porque muitas crianças e jovens ali não podem ser, não podem existir, porque muitos ali não contam, ainda que ali estejam, porque não lhes permitimos ser pertença, porque lhes é vedada a voz, o discurso, a agência, porque ali não podem recolher significados, porque não podem criar vínculos amorosos ao conhecimento, não se fazem comuns e é-lhes sonogada a possibilidade de ser com outros.

Em 2016, tive a oportunidade de participar num fórum científico europeu sobre as crianças e adolescentes que cometem crimes. Um estudo alargado sobre a etiologia destes comportamentos socialmente desviantes revelou, o que não é surpresa, que as condições ecológicas em que cresceram (pobreza, privação, maltrato, disfunção sociofamiliar, insucesso escolar) são determinantes para os comportamentos ofensores que praticam.

Mas o estudo revelava uma variável nova e deveras inquietante – muitas crianças e jovens disseram ter praticado crimes porque estavam “boring”, isto é, aborrecidas, chateadas, estavam “podres”, na linguagem que oiço tantas vezes com alguns dos jovens a cumprirem medidas tutelares, que acompanho. O crime surge-lhes assim como a alternativa para que se empurram, na procura de que a vida tenha “pica”, que o quotidiano seja inundado de adrenalina.

Os nossos percursos de vida e os nossos percursos escolares são tão áridos de implicação humana, tão frustrantes em compromisso social, tão neutros e assexuados, tão desertos de emoções autênticas de compaixão pelo mundo, que forjamos inteligências centripetas, ensimesmadas, redutoras, raiz de todas as indiferenças e desamores.

Os sentidos da escola e da aprendizagem escrevem-se no contraponto do niilismo, da anomia destrutiva, do “isso não é a minha praia”, do “não quero sair da minha zona de conforto”, da “vida light”, da “obesidade intelectual”, da “liquefação dos valores” para que nos alertava Bauman (2003), do hiperindividualismo que nos isola e que aniquila a possibilidade de ser, de sentir, de ser sensível ao apelo do mundo.

Paulo Freire, sem reservas, invoca o amor como condição de consciencialização libertadora (2007, p. 80), “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

O Rui Sábio.

O meu Rui Sábio tem graves compromissos cognitivos, fruto de abandono precoce e filho de relação incestuosa.

Separaram-no meia dúzia de anos de mim e foi meu aluno e meu mestre nos dois primeiros anos de vida profissional, e assim foi continuando a ser ao longo da vida.

Eu tinha a didáctica toda na ponta da língua e ele ensinou-me que não valia para nada porque era um pronto-a-vestir que não servia para cobrir a sua nudez feita de vazio de afeição.

Parece paradoxal, mas numa vida sem tempo, sem passado que valesse e sem futuro imaginado, ele tinha uma obsessão por relógios. Foram os relógios que me salvaram porque só aí ganhei a sua consideração – aprendeu a ler as horas comigo e dizia-me com um sorriso de orelha a orelha: “- tá a ver que eu não sou maluco...”

Ficámos ligados para sempre. Porque o Rui é sábio como ninguém a cuidar dos poucos vínculos que tem nesta vida.

Estive mais de dez anos sem o ver, sem dele saber. Institucionalizado e dependente, mudou de lar para asilo, de centro de acolhimento para recolhimento.

O ano passado descobri-o num destes lugares para onde atiramos os desempoderados de tantas coisas. Ali nos confins da Serra de Sintra. Foi um encontro emotivo que aguarda repetição quando a pandemia o permitir.

E porque tudo o que tinha com ele, me deu, guardo na minha mesa de trabalho este tesouro – uma lâmina de barbear descartável.

Deus escreve direito por linhas tortas, diz o ditado. O meu sábio é também um cidadão oficialmente indigente. Mas para mim ensinou-me e ensina-me quase tudo o que é fundamental.

Foi ele que me ensinou que a pergunta que nos funda professores é a inquietação de querer que todos os meninos e todas as meninas aprendam. Que a minha profissão é como a de um fotógrafo, que mesmo em retratos e paisagens que aos outros surgem como escuridão e sombra, este fotógrafo consegue sempre revelar luminosidades.

Fora desta dimensão não há redenção possível para ninguém.

5

Aqui nesta casa que é a Universidade de Évora, em 2000, no quadro da Conferência Internacional “Um Olhar sobre Paulo Freire”, conheci o Professor Basarab Nicolescu, um dos mais profícuos pensadores sobre o paradigma transdisciplinar.

Com ele descobri Lupascu, um físico teórico da mecânica quântica e a sua hipótese fecunda do terceiro incluído.

Um dos principais impactos culturais da revolução quântica foi o questionamento do dogma filosófico contemporâneo da existência de um único nível de realidade.

Na lógica aristotélica A é A e não pode ser não A.

Já na física das partículas há paradoxos permanentes entre identidade e não identidade. Há outros níveis de realidade em que A é também não A.

Daí a extensão para uma dimensão filosófica nova que aponta para a possibilidade de existência de um terceiro incluído.

Esse terceiro incluído é o que nos pode transportar para um outro nível de realidade. É a epifania. O insight. O salto quântico. O estalo de Vieira.

Em toda a minha vida longa vida profissional tem-se vindo a sublinhar a ideia que a hipótese mais poderosa de se constituir como terceiro incluído, de nos transportar para um outro nível de realidade na relação pedagógica, é a AFEIÇÃO.

Só a afeição pode inspirar-nos a vencer o medo e sair da caverna em que nos tornámos prisioneiros de estereótipos, de etnocentrismos, de certezas, de ensimesmamentos, de exclusões.

Assentando na alteridade, no reconhecimento do outro, e na assumpção do outro em mim e de mim no outro, a afeição puxa-nos para a superação, abre para a infinitude do vínculo criador que renova o mundo.

Sabemos que a afeição é da natureza do conhecimento, da escuta e do diálogo e que não floresce na ignorância ou no autoritarismo. Não é de natureza descendente. Exclui níveis e não visa nivelamentos. Não se exerce sobre alguém. A afeição convoca-nos para um espaço de transcendência onde cada um pode ser o expoente de si, com o outro.

Esta qualidade da afeição, entendida na sua essência de amorosidade emancipatória, (negando qualquer sentimentalismo redutor), este querer no outro a emergência do que ele tem de melhor, é muito poderosa no ideário pedagógico que me inspira.

Não saberia definir afeição.

A afeição, como o amor, precisam de interpretação permanente, de resignificação, de refundação. A morte da afeição (e do amor) é quando a banalizamos ou a reduzimos a sentimentalismos, a “estados de alma”. Quando a fixamos num cânone. Porque a afeição é sempre de ordem generativa.

Não a sabendo definir também me fogem os instrumentos, se os houver, para formar educadores e professores nessa “potência de ser”, invocando Espinosa (2007).

Mas Espinosa acrescenta que “a potência do agir surge unicamente da potência de compreender”.

Então sim! Havemos de saber aprender a afeição, se a compreendermos como a arte de tecer a vida, de a edificar livre e relevante para nós e para os outros.

Referências

- A.I.C.E. (2013). A educação permanente: uma opção política. Entrevista a Phillippe Meirieu por Joan Manuel del Pozo (p. 249-261). In *Educação e Vida Urbana: 20 anos de cidades educadoras*. Almondina
- Casali, A. (2015). Ética como Fundamento Crítico da Educação Humanizadora. In D. Costa, A.A Zaro, & J.Costa Silva (orgs.), *Actas do VI Congresso Internacional de Educação* (pp.27-55). Biblos Editora.
- Espinosa, B. (2007). *Ética*. Autêntica.
- Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas*. Martins Fontes.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2006). A Escola na Cidade que Educa. In *Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional* 1(1) (p. 133-140).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Unesco.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão (pp 203-218). *Revista de Educación* (350). www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- Ó, J. R. do. (2018). A Lisboa do futuro: Ciência, conhecimento e educação. In AAVV, *Futuros de Lisboa [Futures of Lisbon]* (pp. 240-259). EGEAC/Museu de Lisboa.
- Passeggi, M. da C. (2020). Experiência em formação. *Educação*, 34(2). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Santos, B. S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Gradiva
- Serres, M. (2013). *Polegarzinha: Uma Nova Forma de Viver em Harmonia, de Pensar as Instituições de Ser e de Saber*. Bertrand Brasil

De uma escola exclusiva a uma escola inclusiva, melhor, exclusiva ²

Francesco Tonucci | Psicopedagogo, investigador e desenhador | francesco.tonucci@istc.cnr.it

Muito obrigado à Universidade de Évora pelo convite. Hoje não vou falar do projeto *La ciudad de los niños y de las niñas*, no qual Portugal está a entrar com algumas cidades, porque irei falar de um tema educativo.

Creio que está a meu cargo começar por explicar este título tão estranho e um pouco crítico. Uma escola excludente seria, em espanhol, uma escola que exclui, que seleciona. E há uma escola inclusiva que significa o contrário, que inclui. Mas a ideia, a que quero chegar, é que uma escola melhor é uma escola exclusiva. Ao longo desta intervenção tentarei explicar o que isto significa.



Autora: Renata Bueno.

E quero começar com dois apontamentos, dois apontamentos que explicam bastante sobre o que significa uma escola excludente. O primeiro apontamento retirei-o do livro *O Elemento*, de Ken Robinson. Em 1934, Gillian Lynne tinha oito anos, os seus trabalhos eram um desastre, a sua caligrafia era horrível e causava grande desconforto ao resto dos alunos. O seu colégio acreditou que Gillian tinha dificuldades de aprendizagem e talvez fosse mais apropriado, para ela, ir para um centro para crianças com necessidades especiais. A mãe levou-a ao psicólogo, para que a pudessem avaliar. Foi uma sessão demorada, na qual o psicólogo pediu muitas informações à sua mãe. Por fim agradeceu à criança e pediu-lhe que tivesse um pouco mais de paciência, porque tinha que falar com a sua mãe em privado. O psicólogo e a mãe saíram e deixaram a criança sozinha com a rádio ligada. No corredor, onde se podia ver o interior da sala sem serem vistos, o psicólogo pediu à mãe para ver o

² Este texto é a transcrição da Conferência de Francesco Tonucci, autorizada, mas não revista pelo autor. A transcrição do texto, e a sua tradução para a língua portuguesa, foram feitas por Mafalda Pequeno. A revisão final do texto foi feita por Ângela Balça. As ilustrações, da autoria da artista plástica Renata Bueno, foram elaboradas em tempo real durante a conferência de Francesco Tonucci.

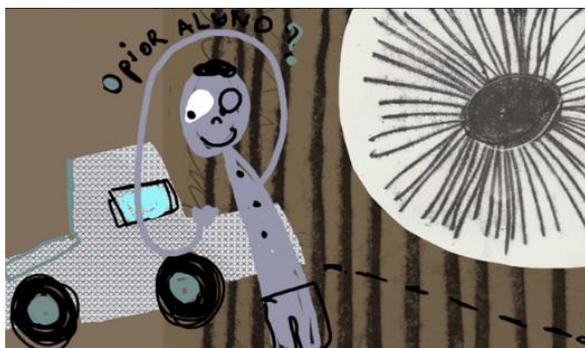
que acontecia. A menina levantou-se e começou a mover-se, seguindo o ritmo da música, e o psicólogo disse à mãe: “Senhora Lynne, Gillian não está doente, ela é bailarina. Leve a sua filha a uma escola de dança.”

Gillian Lynne foi, provavelmente, a maior bailarina de Inglaterra do século passado até aos primeiros anos deste século. Conhecida em todo o mundo. E quando Robinson termina a entrevista, Gillian Lynne acrescenta: “depois de descobrir a dança, fui muito melhor em todas as disciplinas”.



Autora: Renata Bueno.

O segundo apontamento li-o num jornal, numa notícia. Estamos na Alemanha, no campo, numa estrada rural, e há um senhor com o seu carro parado, são cerca das dez da manhã e passa um menino de nove/dez anos. O menino pergunta ao senhor “o que se passa?” e o senhor responde “eu não sei, o meu carro não anda”; o menino pergunta “posso vê-lo?” e o senhor responde “claro que sim, se quiseres”. O menino abre o carro, mexe um pouco e diz ao senhor: “experimenta-o”. O senhor experimenta o seu carro e arranca. Muito surpreendido, dá-lhe uma gorjeta, agradece e depois diz-lhe “Mas perdoa-me, são dez da manhã e tu deves ter entre uns nove/dez anos, porque estás aqui na rua?”. E o menino responde: “tem razão senhor, eu estava na escola, na minha aula, mas como estávamos à espera de um inspetor, e eu sou o mais burro da turma, o professor pediu-me para vir para casa”. O senhor do carro era o inspetor e acredito que esta foi a razão pela qual o jornalista pensou ser divertido comunicar esta notícia um pouco ridícula. Mas eu cito-a e conto-a, não pelo seu aspeto simpático ou ridículo, mas sim pelo seu aspeto dramático. Um menino de dez anos, que em dez minutos arranja um carro, pode meter as mãos no motor, encontrar o problema e resolvê-lo, para mim é um génio. Eu não percebo nada de carros, se o meu se pára não sei o que fazer. Este menino conhece o motor e conhece-o bem e é considerado o mais burro da turma!



Autora: Renata Bueno.

Estes são dois casos muito distintos, uma foi uma grande bailarina com reconhecimento mundial, o outro não sabemos se conseguiu ser um grande mecânico, mas o que une os dois casos é que a escola os rejeitou, os excluiu. E eu acredito que eram alunos estupendos, no seu campo. O problema é que o seu campo não fazia parte das competências e dos interesses da escola. E acredito que continua a ser assim, não conheço as escolas portuguesas, e cada um vai fazer a sua reflexão, mas a escola italiana é assim. A mim aconteceu-me o mesmo, eu sempre fui um bom desenhador e acredito que nasci para ser um artista, mas depois converti-me num investigador, num pedagogo e em tudo o que estou a fazer, porém acredito que a minha natureza era esta, contudo isso não interessou a ninguém. Tive problemas com a matemática no secundário, especialmente com os binómios, era a minha lacuna, quase a única, não tinha más notas em todas as outras disciplinas, mas era excelente em desenho. Todavia o meu tormento eram os binómios e, por isso, passei as minhas tardes na escola secundária, as minhas humilhações, foi a partir daí que nasceu uma aversão à escola, como normalmente ocorre aos que são rejeitados.

Gabriel García Márquez, esse grande escritor latino-americano, escreve que “Acredito que se nasce pintor, escritor ou músico, que se nasce com uma vocação e, em muitos casos, com as condições físicas para a dança e para o teatro. Quero dizer que quando uma criança chega à escola primária, pode já ir predisposta pela natureza para algum destes ofícios e não o saber, e talvez não o saiba nunca, porém o seu destino pode ser melhor se alguém a ajudar a descobri-lo, não para forçá-la em nenhum sentido, mas sim para lhe criar condições favoráveis e encorajá-la a gozar, sem medos, do seu “brinquedo” preferido; acredito, com uma seriedade absoluta, que fazer sempre o que gostamos, e só fazer isso, é a fórmula magistral para uma vida longa e feliz”. Isto devia ser o objetivo da educação, por parte dos pais pela felicidade dos seus filhos e também por parte da escola, que se deveria preocupar, porque onde há felicidade isso significa realizar-se.

Entramos numa aula, entramos numa escola, convido-vos a visitar a escola de Mario Lodi. Mario Lodi foi, como em Itália lhe chamamos, “O Professor”, porque foi um grande professor, foi uma pessoa muito sensível, muito amável, que dedicou a sua vida à escola, sem sair da escola primária, apesar de ter um honoris causa. Foi o primeiro professor italiano a ter um honoris causa da Universidade de Bolonha, não deixou nunca a escola primária. Eu tive a sorte, a grande sorte, de o ter como amigo e como professor, porque eu aprendi muito com ele e muitas das coisas, que vou propor aqui, aprendi-as com ele. Eu acredito que vamos começar este caminho, esta tarde, ouvindo-o e lendo uma carta que ele escreve aos

pais dos seus alunos, alunos do seu último ciclo escolar, em meados dos anos setenta, depois de uma semana de escola.

O costume italiano, ou a normalidade na escola italiana, é que um professor leva a sua turma desde o primeiro ao quinto, segue a turma sempre, pelo menos todas as vezes que é possível, e Mario Lodi sempre o fez. Portanto estou a falar da última experiência escolar de Mario Lodi, que começa em meados dos anos setenta; após uma semana de escola, Lodi escreve esta carta aos pais dos seus alunos: “depois de passar uma semana com as crianças, estou em condições de afirmar que todos têm uma inteligência normal, apresentam evidentemente diferenças de caráter e diferentes níveis de maturidade, portanto, salvo acontecimentos imprevisíveis de gravidade excepcional, todas as crianças serão aprovadas desde agora até ao quinto grau da escola primária”. Estamos na primeira semana da primária, Lodi promete a promoção, a aprovação até ao quinto grau, “com a garantia que alcançarão a preparação mínima que os programas escolares requerem e, se isto não acontecer, os responsáveis serão o professor e a escola, por não ter posto em prática as técnicas educativas idóneas, para desenvolver ao máximo as atitudes naturais e a inteligência da criança”. Eu acredito que ao ouvir estas palavras muita gente pode pensar “bem é um professor um pouco estranho, provavelmente muito corajoso, que faz uma escola quase fora das normas”. Quero demonstrar que não é assim, que a escola de Mario Lodi era e deveria ser a escola à qual têm direito todos as nossas crianças, todas as crianças portuguesas assim como todas as crianças de todo o mundo.

Porque digo isto? Porque as leis, não digo os pedagogos, não digo os filósofos da educação, que sempre têm ideias um pouco estranhas, que gostariam que as coisas fossem distintas do que são, não, não estou a falar da minha teoria, não tenho uma teoria, não me interessa, estou a apresentar as leis que mandam, quero dizer, as leis que temos que obedecer. E começo pela vossa constituição, a Constituição Portuguesa de setenta e seis, com as mudanças de dois mil e cinco. O artigo nove diz que o Estado promove o bem-estar do povo, a qualidade de vida e a igualdade real entre os portugueses. O estado promove a igualdade, todas as constituições democráticas, incluindo a nossa italiana, prometem igualdade, só que não é verdade. Não somos iguais, em Itália não há condições de igualdade por nada e imagino que em Portugal também não. O que as nossas constituições prometem é uma promessa, não é uma constatação, não é uma realidade. Há que o conseguir e o artigo setenta e três da vossa Constituição diz que o estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais e o desenvolvimento da personalidade. A escola tem como objetivo conseguir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento da personalidade.



Autora: Renata Bueno.

Há um outro nível jurídico muito interessante, que é um tratado internacional que partilhámos, porque trabalhando sobre as constituições, sobre os programas escolares, temos que entrar em cada uma das legislações nacionais dos nossos países, mas temos a sorte que todos os nossos países ratificaram um tratado internacional que se chama *Convenção sobre os Direitos da Criança*, que as Nações Unidas aprovaram a vinte de novembro de oitenta e nove, e que todos os países do mundo, quase todos, ratificaram, falta os Estados Unidos da América, mas não entraremos neste tema, todos os países do mundo o ratificaram. Assim, se soubermos o que diz a Convenção sobre educação, podemos ter um terreno comum, sobre o qual podemos trabalhar, e cuidado que sendo um tratado internacional tem uma dignidade jurídica mais elevada do que todas as leis nacionais e, sem dúvida, do que todos os regulamentos, todos os programas ministeriais. E o que diz a Convenção, no artigo quatro, é que os estados se comprometem a modificar a legislação atual se for contra a Convenção, pelo que as duas possibilidades que tinham os nossos países eram não a ratificar, porque pedia coisas com as quais os nossos países não estavam de acordo, ou ratificar e assumir tudo o que propunha. E se há leis que vão contra isto, não valem, ou há que mudá-las.

Há dois artigos, na Convenção, que se ocupam da educação, o vinte e oito ocupa-se da educação formal, quer dizer da escola. E o artigo vinte e nove da educação no sentido mais amplo. O artigo vinte e oito diz “que os estados reconhecem o direito da criança à educação, a fim de que se possa exercer progressivamente e em condições de igualdade de oportunidades”. Notem, como repete a vossa Constituição, “deverão, em particular, implantar a escola primária e gratuita para todos”. Atenção, a educação obrigatória e gratuita para todos tem como seu objetivo exercer-se progressivamente em condições de igualdade de oportunidades. Este é o objetivo, nasce por isto a escola obrigatória e gratuita.

Para entrar um pouco mais no tema, ou no detalhe educativo, diz o artigo vinte e nove “os estados acordam que a educação da criança esteja encaminhada para desenvolver a personalidade, as atitudes e a capacidade mental e física da criança, até ao máximo das suas possibilidades”. O que me parece é que o artigo explica perfeitamente, é muito coerente com o que diz a vossa Constituição. Quando se diz “superar as desigualdades sociais e culturais e o desenvolvimento da personalidade”, repete as mesmas palavras. Pelo que estamos completamente de acordo.

Este é o vínculo que tendes como educadores, tanto, na família, os pais, como na escola, os docentes. O que significa isto? Significa que a educação não tem como objetivo, por exemplo na família, que os filhos consigam os resultados previstos ou desejados pelos pais e, na escola, não significa que os alunos devam conseguir os níveis previstos de programas, livros de textos, professores, não é isto, quase é o contrário, porque nesta lei, que eu, de um ponto de vista psicológico e pedagógico, concordo totalmente, o objetivo da educação, tanto familiar como escolar, é que cada uma das crianças possa expressar a sua personalidade e desenvolvê-la, que possa encontrar, reconhecer as suas atitudes e as suas capacidades, as que Márquez chamava, com uma definição muito sensível, muito terna, “o seu brinquedo preferido”, e se preferirem podemos chamar-lhe “a sua vocação”. Descobrir isto, a escola e a família deveriam ajudar as crianças a descobrir a sua vocação, e depois dar-lhe os instrumentos adequados para desenvolver a sua personalidade e as suas atitudes até ao máximo das suas possibilidades. É um projeto educativo exaltante, porque diz que cada um, no processo de educação, deve conseguir ser o melhor. É evidente que nem todos podem ser melhores em língua e matemática, cada um pode ser o melhor só no seu processo de educação.

A menina inglesa na dança, não importa se não aprendia toda a matemática ou se tinha problemas de língua, era excelente na dança, esse era o seu destino, e a escola devia ajudá-la a encontrá-lo, porque esta era a sua felicidade. E foi uma grande pessoa, foi reconhecida e conhecida no mundo inteiro como bailarina. E o menino alemão devia ter tido a possibilidade de chegar a ser um grande mecânico, provavelmente um engenheiro mecânico. Não estou a dizer que não devia saber escrever e ler, porque como disse, de modo muito claro, Lynne, depois de descobrir a dança o seguitodas as disciplinas, porque cada um de nós se é valorizado pelo que gosta mais e se se pode dedicar especialmente ao que gosta, mais terá todo o interesse em desenvolver também outros aspetos que são mais débeis. Isto significa que a avaliação escolar não deveria ser mais sobre o que falta, e normalmente é assim, é muito triste, preocupa-se com o que não temos, compromete-nos e obriga-nos a trabalhar sobre aquilo que não queremos, sobre o que as crianças não querem, porque não entendem, porque está distante da sua personalidade, distante das suas atitudes. E para dedicar-se ao pouco que lhe falta, não desenvolvem o melhor que têm, que é o seu destino.

Isto é o sentido da escola exclusiva, por que digo exclusiva? E não inclusiva? Bem, que não seja excludente, já falámos sobre isso. A escola excluiu Lynne, propôs à mãe levá-la a uma escola especial; a escola tirou o menino alemão da sala de aula, ele estava a ir para casa, para o professor não fazer uma má figura frente ao inspetor, porque teria um aluno que era burro. Esta escola foi excludente com os dois. E uma escola excludente é muito comum e, lamentavelmente, continua a ser uma escola que muitos filhos e netos continuam a encontrar, eu encontrei quando era criança, encontraram alguns dos meus filhos e encontraram alguns dos meus netos, por isso continua, pelo menos em Itália.

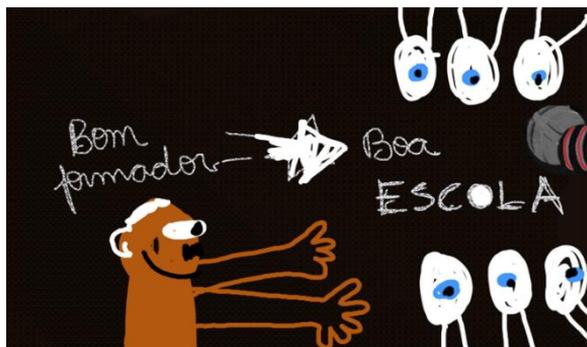


Autora: Renata Bueno.

Propõe-se que a escola seja inclusiva e está bem, mas quando se fala de uma escola inclusiva, isso faz-me pensar sempre que é generosa. Uma escola que é generosa para todos. Apesar do que são, não gosto e não quero uma escola generosa, eu quero uma escola correta, justa, constitucional, rigorosa, por isso a quero exclusiva, quero dizer, feita de propósito para cada um dos alunos e alunas, ou melhor dito, que cada um dos alunos e das alunas a sintam e vivam como a sua, por isso é exclusiva. Podem estar a imaginar que eu estou a pensar num ensino personalizado. Absolutamente não! Porque não estou a pensar num ensino, acredito que o que menos interessa na escola ou o que menos deveria interessar na escola é ensinar, a escola não devia ser um lugar onde se passa dos adultos para as crianças o pensamento e a sabedoria, deveria ser um processo contrário, como dizem as leis que li. Quer dizer que cada criança pode expressar a sua personalidade, encontrar as suas atitudes e desenvolver ao máximo as suas possibilidades. Mas como podemos fazer tudo isto? Quem pode fazer tudo isto? Cada um dos docentes. Cada um dos docentes tem a possibilidade, o dever de realizar esta proposta, este é o seu papel. Provavelmente vão dizer que não são preparados, mas não necessitam ter uma preparação específica, significa que necessitam de ter esta atitude cultural, democrática e de respeito pelos alunos, como pessoas ricas que precisam de ajuda para se desenvolver, mas é evidente que a minha crítica principal é sobre a formação dos docentes.

O tema é que os nossos países são países ingénuos, os políticos são ingénuos, tem uma mentalidade mágica, um pouco infantil e que se pode resumir nesta frase “se uma coisa não funciona, temos que mudar as leis”. Em Itália, nestes cinquenta, sessenta anos, em que estou a acompanhar a escola italiana, quase todos os governos, e já tivemos muitos, terão pensado sobre o seu dever de como intervir sobre a educação, as escolas com reformas, e cada governo reforma algo. Mas desde que fui aluno, no milénio passado, mudou tudo, mudaram os programas, mudaram os livros de texto, mudaram os horários, mudou a arquitetura da escola, mudou tudo, a única coisa que continua quase igual, é a escola. A escola que está a fazer a minha neta é demasiado parecida com a escola que eu fiz, há quase oitenta anos, isto não possível, não é aceitável. Isto significa que não são as normas que têm que mudar, há que mudar os professores e há que formar bons professores. Se o estado me garantisse uma forma de formação correta de bons professores, eu não pedia mais nada, não me interessava mais programas, nem mais livros de texto, porque um bom professor fará uma boa escola. Não há remédio!

E há uma frase que me impactou muito, quando a li as obras de Mario Lodi, quando ele diz “não pensem que é difícil, não pensem que é difícil”. Pelo contrário, é difícil fazer esta escola de hoje, esta escola que continuam a fazer os nossos filhos, uma escola que aborrece os alunos, é uma escola complicada, os alunos aborrecem-se nas situações, claro, não todos, há os que estão interessados, mas são poucos, e não só são poucos como são os que menos necessitam de uma escola de qualidade, porque são os nossos filhos, que já têm famílias desenvolvidas, não digo que poderiam dispensar a escola, mas é claro que mesmo sem a escola poderiam desenvolver a sua personalidade.



Autora: Renata Bueno.

A mim preocupa-me os últimos, é por isso que a frase final de Lodi me deixa encantado, quando diz “estão aprovados até ao quinto”, porque afirma uma realidade, um conceito fundamental da escola pública. O papel da escola é aprovar, não é avaliar, é aprovar, é promover e promover todos, especialmente os últimos, não porque são bons alunos, mas sim porque a escola é boa, competente e capaz de promover todos. Por isso digo que precisamos de bons professores, porque os bons professores fazem esta escola, não dão aulas, não dão tarefas, não dão deveres, promovem o trabalho dos alunos e fazem com que os alunos, entre eles, sejam protagonistas da sua formação. Vou dar alguns detalhes, porque este tema é muito amplo e podemos estar aqui muito tempo, mas o tempo vai correndo e tenho o compromisso de não exagerar mais do que me pediram. Há um tema fundamental, a aula não funciona, a aula é um lugar inatural, um lugar onde os alunos passam muito tempo sentados a fazer de tudo. É uma condição fortemente inatural e que é absurdo que produza bons resultados, não se pode estar muito tempo no mesmo lugar, não se pode estar muito tempo sentado, especialmente num tempo evolutivo, porque é grave também a nível fisiológico. É difícil imaginar que seja fácil para crianças fazer de tudo na mesma situação, no mesmo contexto, com os mesmos estímulos, ali fazer matemática, línguas, música, pintura, desenho, ciências, geografia e história, tudo ali, simplesmente tirando o livro e mudando de caderno ou algo assim. Isto não funciona, não funciona especialmente para os que têm mais dificuldades e que em poucos minutos não conseguem passar de língua para matemática.

O que eu proponho é uma escola de oficinas e laboratórios. Porquê? Bem, pensamos numa casa, é um ambiente muito mais natural e correto, porque cada ambiente da casa tem um sentido distinto, um equipamento distinto, mobília distinta, porque em cada um dos lugares vamos fazer coisas distintas e, quando temos de mudar de coisas para fazer, mudamos de lugar na casa e passamos da cozinha para a sala, para o quarto e para a casa

de banho, é evidente que é assim. A escola não, na escola quase metade do espaço escolar não se usa, a entrada, os corredores, o pátio, o jardim são espaços quase inúteis que se aproveitam para passar ou para o recreio, e usam-se as salas de aula que são iguais umas às outras, é um ambiente que se repete igual a si mesmo, se é isto que propomos à natureza, o ambiente morre, se o ambiente perde a biodiversidade, morre. A escola é um ambiente que perdeu totalmente a sua diversidade, cada lugar, cada aula é igual a outra com a mesma mobília, mais ou menos com as mesmas coisas pregadas nas paredes e aí faz-se de tudo.

Pensamos, por exemplo, numa escola em que todos os ambientes que temos os aproveitamos para fazer propostas distintas, tanto os corredores como a entrada, como o sótão, se tivermos sótãos, o jardim, no jardim podemos ter uma horta que é um laboratório de ciências naturais e o laboratório de música será um lugar muito divertido, onde se encontram instrumentos musicais, onde se pode ouvir música, onde não haverá cadeiras, nem mesas, teremos tapetes, almofadas para ficarmos relaxados; no laboratório de ciências encontraremos microambientes, encontraremos lupas, microscópios e ali não haverá cadeiras, porque ali estamos a observar e a manipular. Poderia estar também uma oficina de mecânica, de maneira a que a criança alemã não se sentisse excluída, como por exemplo uma oficina de bicicletas, onde a bicicleta iria ser a protagonista da nossa proposta escolar, para estudar esta máquina simples, mas não tão simples, para conhecê-la, desmontá-la, construí-la, limpá-la e para estudar a física da bicicleta, para estudar a biologia da bicicleta, da relação com o corpo, para estudar a história da bicicleta, do ciclismo, nós somos países com uma tradição forte no desporto do ciclismo, tudo isto é um exemplo e seria assim. Também com a oficina de matemática, a oficina de língua que pode ser a biblioteca, tal como poderia ser também com a oficina de teatro e de dança. Bom, de maneira que a experiência escolar seja um passeio e não uma estância, que seja uma viagem que todos os dias as crianças fazem e vão descobrindo mais facilmente o seu “brinquedo” favorito, porque o conjunto de ofertas são amplas, o conjunto é amplo e cada um pode encontrar o seu e dedicar-se, não digo exclusivamente, como disse Márquez, mas não tenho dúvidas que a criança deve dedicar-se especialmente ao seu “brinquedo” favorito.



Autora: Renata Bueno.

Outro tema, que quero colocar na mesa, é o tema das diversidades, uma boa escola forma-se na diversidade e não sobre a igualdade. É pensado que todos os alunos são iguais, que se cometem todos os erros educativos, porque se presume que, quando começam o primeiro ano da primária, são todos iguais, porque não sabem nada. É possível que os professores pensem que, depois de um ano, os alunos deveriam ser iguais a zero mais vinte,

e os que não chegam a vinte significa que não se comprometeram, que não se empenharam, que a culpa é sua ou talvez da sua família. Mario Lodi dizia que, se isto não acontece, a culpa será dos professores, porque este é o seu papel. Temos que ter em conta que é uma escola obrigatória, os alunos não a elegeram, nós obrigamos, depois não podemos dizer que é por sua culpa que não aprendem. Pelo que o tema é um equívoco desde o princípio, porque as crianças não são iguais, são diferentes, apesar de terem a mesma idade, e seria melhor se não tivessem a mesma idade.

Outra proposta que me interessa muito avançar, e entendo que não é fácil acolhê-la, mas acredito que vale a pena pensar nela, é romper com a homogeneidade de idade. É totalmente absurdo, único, sem sentido que tenham a mesma idade, porque não há outra experiência na vida na qual se juntam pessoas pela idade que têm. Daí que a escola seja um local estranho, onde se passa muito tempo no mesmo lugar, a fazer coisas sentados e, como são todos da mesma idade, pensa-se que todos são iguais. O tema da diversidade é a riqueza da educação, pelo que são bem-vindos todos os diferentes. Uma criança portadora de deficiência, numa turma, enriquece-a, e é muito mais aquilo que dá, do que o que recebe. Isto é uma experiência vivida por qualquer professor e por qualquer aluno, que viveram esta experiência com crianças, aparentemente em desvantagem, e que tinham muitas riquezas escondidas. Aqui vale muito o que dizia Oliver Sacks, grande neuropsiquiatra dos Estados Unidos da América, numa conferência que ouvi em Roma, onde se falava de crianças surdas. Dizia Sacks “uma criança surda é exatamente igual às outras, só que não ouve”. Esta frase pode parecer banal, eu acredito que é uma frase revolucionária, porque uma criança surda, lamentavelmente, para a sua família, para os seus docentes e muitas vezes para ele mesmo, é totalmente distinta das outras, porque não ouve. Aceitar o que diz este grande professor Oliver Sacks, e considerar essa criança igual a todas as outras, apenas com a diferença de que não ouve, significa trabalhar sobre tudo o que tem, e não se dedicar ao que a criança não tem, porque continuará sem ouvir. Se pensais um pouco sobre isto e se conheceis a educação de crianças surdas, é impressionante, porque está tudo dedicado à surdez, em lugar de se trabalhar sobre o que é íntegro, sobre o que é normal para elas, sobre a manualidade, o paladar, tudo, menos o ouvido.

Quero dedicar os últimos cinco minutos a uma reflexão sobre o que passámos e o que temos passado recentemente com o tema da crise da Covid-19, porque acredito que tem sido um momento muito forte, muito importante e lamentavelmente pouco aproveitado pela escola, pelos menos refiro-me à experiência italiana. Quando tudo isto começou, a escola lançou um lema, uma afirmação de princípio que foi “a escola não pára”. Isto preocupou-me, muitíssimo, como pode ser que a escola não pare, se parou o mundo? Como pode ser que a escola siga para a frente como dantes, se os alunos são fechados em casa com os seus pais? E a escola seguiu para a frente de verdade? Seguiu com os seus problemas, enquanto crianças, jovens e adolescentes estavam a ser bombardeados com estas notícias terríveis, que chegavam às nossas casas todos os dias, com o número de mortos, com a maneira de morrer dos mais velhos, foi uma coisa absurda, ouvir e ver que estariam isolados, entubados, sozinhos. E a escola propunha os dinossauros, propunha a Nova Zelândia, a minha neta estudava o romantismo. E isto tem sentido? É esta a escola dos nossos filhos? Ou é uma escola que está por sua conta? Não importa o quê? É claro que esta escola fracassou totalmente, foi uma escola quase pura, porque se tinha perdido tudo o que era dístico, não havia recreio, não havia entrada, não havia saída, não havia as piadas que normalmente os jovens fazem para perturbar o professor, era só uma relação privada e direta do professor

com cada aluno, que o ouvia através de um ecrã, ouvindo a suas aulas e recebendo as suas tarefas. Isto não funcionou, porque não funcionava antes também, o que dá um pouco de valor e sentido à escola é o facto de a viver juntos. A escola não o entendeu.



Autora: Renata Bueno.

E neste tempo, nós, com o projeto *La ciudad de los niños y de las niñas*, convidámos os presidentes das câmaras das nossas cidades, que estão distribuídas por quinze países do mundo, são como que duzentas cidades, convidámos os presidentes das câmaras a convocar os conselhos das crianças da primária, e convocaram-nas através das plataformas, como a que nós estamos a usar agora. E a diferença fundamental, em relação à escola, é que nós convocámos as crianças para ouvi-las, não para nos ouvirem a nós, para pudermos trocar opiniões entre elas. Estas plataformas ofereceram-se como praças de encontros e, a partir daí, saíram propostas para os presidentes das câmaras fazerem coisas, mudar as coisas, foi uma experiência muito forte, muito importante.

A última coisa, que quero dizer, é que, perante tudo o que passámos, o que me preocupa muito é uma afirmação muito comum que encontro em muitos países: “quanto perderam as crianças neste tempo de isolamento e como podemos recuperá-lo?”. Acredito que é uma pergunta totalmente equivocada e muito grave, a pergunta correta é: “quanto aprenderam as crianças?”. Isto porque, neste tempo de isolamento, tiveram que aprender muitas coisas, muitas coisas profundas, muitas coisas divertidas, muitas coisas ligeiras, coisas que provavelmente nunca vão esquecer na vida, enquanto muitas das coisas que aprendem na escola se esquecem, não na vida, mas logo depois de um mês de fechar a escola. Aprenderam a conviver com o medo, aprenderam o que significa o luto, aprenderam a superar o cansaço e o aborrecimento nestes tempos que se tornaram longos, aprenderam a conviver com os seus pais, os seus pais aprenderam a conviver com os seus filhos, aprenderam coisas que muitas crianças não faziam, aprenderam a cozinhar e para elas foi uma aprendizagem importante, ou a limpar, ou a cuidar de plantas em casa, e isso foram aprendizagens preciosas. Eu aconselho a escola a não se esquecer disto, e a recuperar estes presentes da pandemia, e levar tudo isto até à escola, e trabalhar com isto. Acredito que isto é um facto de respeito para muitas famílias, para as crianças e jovens, com certeza que isto pode levar a muitos efeitos positivos, não só para as crianças e jovens, como também para a escola, que aprenderá a colocar-se em contacto com a vida, a dialogar com a vida, ao invés de fazer uma experiência alheia e autónoma da vida.

Muito obrigado!

A criança como ela (não) é: projeções em torno de sua voz

Maria da Conceição Passeggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
mariapasseggi@gmail.com

Boa noite e Boa tarde as pessoas que nos escutam em Portugal e no Brasil. Desejo em primeiro lugar, nos nomes das professoras Conceição Leal da Costa e Assunção Folque, expressar meus agradecimentos às instituições portuguesas e brasileiras que promovem e apoiam a II Jornada Internacional sobre Formação de Professor@s de Educação Infantil e o III Encontro sobre Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade, pela honra deste convite e alegria de estar aqui. Parabenizo as Comissões organizadoras pela magnitude destes eventos, a relevância das indagações postas em debate e as brilhantes contribuições das conferências e mesas redondas para o aprofundamento dos debates nos próximos anos.

Antes de entrar no assunto que nos reúne aqui: *Quais as mudanças quanto à educação de criança e à formação de professores da infância?* permitam-me falar da alegria de me encontrar virtualmente na Universidade de Évora da qual tenho a honra de fazer parte como pesquisadora associada do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-FCT-EU). Digo isto para enfatizar que a reflexão que apresento hoje faz parte de um percurso nesta universidade e dos trabalhos de pesquisa e de cooperação científica³, desenvolvidos durante o Pós-doutorado com a Profa. Conceição Leal da Costa e uma rede internacional de pesquisa sobre a criança e a formação docente no Brasil, Portugal, França e Colômbia, desde 2012⁴. Nesse sentido, desejo reconhecer publicamente a minha dívida para com os(as) colegas que integram esta rede de pesquisa e para com o CNPq pelo financiamento dos projetos realizados nesses quase dez anos, mas também lamentar os ataques sofridos por esta agência de fomento à pesquisa e suas repercussões contra o desenvolvimento da ciência no Brasil.

Escolhi como título desta conversa *A criança como ela (não) é: projeções em torno de sua voz*. O desejo é traçar um esboço epistemológico para pensar mudanças que favoreçam à ideia de educação humana para um mundo melhor, conforme lembraram os professores Francesco Tonucci, Américo Peças, Assunção Folque e Luís Sebastião, na direção de aberturas científicas e práticas para a agenda 2020-2030, aprovada pela Assembleia

³ Este trabalho vincula-se a pesquisas em andamento: Passeggi, M. "Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola" (n. 443695/2018-0); Passeggi, M. "Narrativas, educação, saúde: epistemologia e métodos da pesquisa (auto)biográfica com crianças" (n. 307063/2019-4).

⁴ Projetos realizados com o apoio do CNPq e Parecer favorável do Comitê de ética (168.818 HUOL-UFRRN): (2012- 2015) "Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância" (CNPq|CAPES, n. 401519/2011-2); (2013-2016) "Narrativas da infância. A criança como agente social" (CNPq, n. 311269/2013-3); (2014-2019) "Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância" (CNPq, n. 462119/2014-9).

General das Nações Unidas (2015), em função de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Acredito que estamos, hoje, cada vez mais comprometidos com a Paz no mundo, entre todas as pessoas e em todos os lugares, conscientes de que amanhã pode ser tarde demais.

Dividi a reflexão em torno de três perguntas centrais:

O que a criança (não) é? Embora a pergunta possa causar espanto por sua mirada ontológica, ela nos ajuda a melhor conceber o estatuto da criança como sujeito de direitos, incluindo o de ser escutada.

Narrativas de crianças: uma pesquisa improvável? A intenção é levantar pontos que assegurem a legitimidade da voz da criança para a pesquisa educacional e a formação docente.

Narrativas de professores: uma opção válida para a formação docente? Esta pergunta foi modificada⁵ em função de pontos levantados pela mesa redonda “A formação do/a educadora – professor/a em projeto”, que me permitiu melhor para pensar mudanças para a formação de professores da infância com base nos dois pontos anteriores.

O que a criança (não) é? Indagações em torno de sua voz

Para tentar compreender a criança como um ser integral, pensar a legitimidade de sua palavra e desocultá-la como sujeito de direitos, precisei começar por um exercício filosófico inspirado na pergunta “O que é o homem?” lançada por Ernst Cassirer (1874-1945) no seu livro “Ensaio sobre o homem” (1977). Para Cassirer, nenhuma resposta foi dada por uma ciência isolada e nenhuma delas será capaz de respondê-la sozinha. Então, propõe como chave para o conhecimento da natureza do humano o *símbolo*. O *símbolo* é uma criação do humano, concernente ao significado abstrato utilizado para nomear tanto os fenômenos do mundo empírico como a morte, por exemplo, quanto os fenômenos do mundo do espírito, como o luto. Enquanto a morte de alguém é algo factual, com evidências no mundo da vida, o luto é o que nos acontece no mundo interior relacionado à saudade, à dor e a um ritual social. Os símbolos são pontes entre o humano e o mundo empírico, entre o humano e o mundo sensível. E essa não é uma questão metafísica, mas um problema epistemológico que nos ajuda a compreender a natureza e a especificidade do conhecimento humano. Do ponto de vista histórico, a religião, o mito, as linguagens, as artes foram inventadas pelo humano, em todos os recantos da Terra, como possibilidades simbólicas de respostas às suas indagações e ao seu desejo de compreender o mundo da vida (*Lebenswelt*). O problema, nos diz Cassirer, é que tendo inventado sistemas simbólicos tão sofisticados, o humano se tornou prisioneiro de sua própria criação, pois ele passa a ver o mundo empírico e interior através de seus sistemas simbólicos.

Com base nessa indagação podemos perguntar “O que é a criança?” ou melhor “Qual é a natureza da criança?” A criança como ser humano é um ser simbólico. Para Cassirer

⁵ A pergunta inicial era: Educação: uma ciência do acompanhamento?

(1977), “se a criança consegue apreender o sentido da linguagem humana, não interessa por qual meio material esse sentido é acessível para ela” (p. 64). O que importa é a revolução intelectual provocada pela compreensão do uso de símbolos, dos quais ela se apropria, mesmo em casos extremos de crianças cegas e surdas, como foram a escritora Helen Keller (1880-1968) e Laura Bridgman (1829-1889), professora de Anne Sullivan, quando descobrem a magia das palavras. De modo que toda criança enquanto ser simbólico “pode construir seu mundo simbólico com os materiais mais pobres e escassos” (p.64), posto que sua atividade primordial é compreender, abraçar pela inteligência simbólica o que acontece no mundo físico e o que lhe acontece no mundo sensível. Ainda como exemplo do uso de materiais escassos pela criança para simbolizar o mundo, retomo a narrativa de um professor surdo⁶ em que conta como ele e seus dois irmãos surdos, impossibilitados de aprender português, criaram um sistema simbólico para se comunicar entre eles: “Eu soube, diz o professor, que eu era surdo aos 8 anos de idade, quando fui à escola pela primeira vez”. Até então, essa língua (ou protolíngua) por eles criada evidencia a disposição humana para a linguagem e a natureza da criança como ser simbólico. Se essa perspectiva é válida, podemos nos posicionar contra projeções correntes que definem a criança como *infans*, etimologicamente, que não tem voz e inferir que desde a mais tenra infância ela dispõe de uma *protovoz* simbólica anterior a fala articulada. E quem cuida de uma criança reconhece o que ela simboliza com seu choro emoções, sentimentos, reações de dor, fome, sono, desejo de afeto etc. Por seu esforço cognitivo-emocional para compreender o mundo, a criança se insere desde o nascimento na cultura como sujeito de direitos de fala e de escuta.

Uma segunda projeção contra a ilegitimidade da voz da criança decorre do imaginário social, sustentado por uma perspectiva desenvolvimentista. É somente a partir de 12 anos de idade que a criança pode ser ouvida em juízo, considerando-se que a partir dessa idade ela tem capacidade de discernimento. Até então ela é considerada juridicamente incapaz. Reconhecendo a natureza da criança como ser simbólico, a pergunta para nós, enquanto responsáveis pela proteção e educação de crianças de 0 a 12 anos, é saber se o que é válido juridicamente é também válido pedagogicamente?

Para concluir este primeiro ponto da reflexão, diria que as mudanças na concepção da criança começam quando a consideramos como ser simbólico e que ela faz uso de materiais escassos para interagir: seu choro, seu riso, seus gestos, mediante os quais ela dá sentido à sua experiência e que representam para quem a acompanha “enigmas” a serem decifrados, compreendidos, e não algo a ser negligenciado por uma suposta imperfeição ou inadequação.

Narrativas de crianças: uma pesquisa improvável?

Se as narrativas de adultos se apresentam como um campo ainda não consagrado na pesquisa científica em educação, a conjugação dos termos “narrativa” e “criança” torna ainda mais improvável a produção do conhecimento científico mediante os estudos de narrativas

⁶ Cf. a tese de Eleny Gianini Professores surdos de Libras. A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação (2012).

de criança. Por um lado, a noção de *narrativa* está associada à ficção, mitos, literatura, invenção, em suma, ao que não merece crédito científico. Por outro lado, a noção de *criança*, ao evocar um “ser em devir”, um ser que não fala, não teria legitimidade assegurada, ainda menos sua palavra no mundo das ciências. Portanto, *narrativa de criança* seria duplamente duvidoso do ponto de vista científico, até que seja provado o contrário!

O que me parece assegurar o interesse pela pesquisa com narrativas de criança se inicia com o que é proposto pela *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança* (ONU, 1989) no seu Art. 12, que garante a criança o direito de ser ouvida nos assuntos de seu interesse. Esse direito abriu campos de ação, de pesquisa e de formação tão vastos quanto desconhecidos. Nesse sentido, a palavra da criança e seus modos de narrar passam a ser um objeto de investigação que necessita de mais estudos para o aprofundamento do conhecimento científico, jurídico, institucional, histórico, educacional sobre a criança e a infância. No entanto, ainda são raras as pesquisas que buscam pela via de suas narrativas compreender as relações que ela, como ser simbólico, estabelece com o mundo. Em nossa rede de pesquisa, partimos de uma pergunta que, face aos resultados obtidos, se tornou progressivamente a tese que defendemos em nossos estudos: *As narrativas de criança são dignas de interesse para a pesquisa educacional, a formação de professores e as políticas públicas para a infância?* Evidentemente que sim, sobretudo se quisermos compreender a importância da escola para ela e propor mudanças para a educação voltada para a infância, a formação de seus professores e a pesquisa educacional.

É evidente que não há um consenso sobre os questionamentos que atravessam, há mais de 40 anos, a pesquisa qualitativa que adota como dados empíricos narrativas biográficas e autobiográficas. O que sempre me inquietou em meu percurso de mais de 20 anos de pesquisa com base em narrativas de professores sobre sua experiência profissional foi a entrada hesitante da subjetividade na pesquisa educacional, questão que me pareceu ainda mais inquietante quando passei a investigar as narrativas de crianças. Nesse sentido, o que surpreende é o paradoxo crucial entre a importância do “eu” ou do si mesmo para a vida humana, a literatura, a arte, o direito e sua entrada quase proibida no discurso científico. Talvez essa “suspeição” se justifique historicamente em disciplinas voltadas para uma visão social macro, como seria o caso da sociologia, da etnossociologia ou da história, por exemplo, porém menos justificável em educação, cujo objetivo primordial é a formação do humano desde a infância até a idade adulta. Convém lembrar que Wilhelm Dilthey (1833-1911) para fundamentar a autonomia das ciências humanas, com relação às ciências naturais, colocou no centro de sua reflexão o modo como o ser humano se apropria de sua própria vida e faz da *reflexividade autobiográfica*, como sugere Delory-Momberger (2005), a base do paradigma compreensivo, qualitativo, das ciências humanas em oposição ao paradigma positivista das ciências da natureza. Dilthey (2010, p. 95) defenderá os vínculos existentes entre “a vida, a experiência vivida e a ciência” como elos que fundamentam um paradigma narrativo-(auto) biográfico em educação (Passeggi, 2020), que se distancia da suspeição da subjetividade para considerá-la como categoria importante em educação e para a construção de uma teoria da formação.

Tendo investigado durante alguns anos sobre narrativas de adultos, nossa primeira atitude foi perguntar em que medida os resultados das pesquisas e conhecimentos adquiridos serviriam de fundamento para pensar as narrativas de crianças. Descobrimos ao longo da caminhada que há muito mais semelhanças entre essas narrativas do ponto de

vista da inteligência simbólica do que antinomias, o que nos permite teorizar sobre um *continuum* e não sobre diferenças ou rupturas entre elas. Um ponto comum da reflexão é a passagem da *experiência vivida*, pré-reflexiva (*Erlebnis*), para a *experiência narrada*, refletida (*Erfahrung*). A *experiência* é uma noção chave das abordagens biográficas. Do ponto de vista etimológico, ela remete à prova, mas também a aprendizagens, o que implica da parte de quem narra a experiência vivida a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação para dar sentido aos fenômenos sociais e do espírito. Como afirma Jay (2009), *Erfahrung se compõe de Farht* (viagem) e pode ser associada a *Gefahr* (perigo). Com base nessas duas noções, a experiência significa ter sobrevivido aos riscos do perigo e ter aprendido com ele. A associação entre viagem e perigo, para Jay (2009) ativa os vínculos entre memória e experiência, induzindo a crença de que “a experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de saber, que somente se alcança no final da viagem” (p.27). Por extensão, a experiência vivida é constantemente ressignificada desde a infância até o final da existência, quando cessa para o humano a possibilidade de narrar.

Uma criança de quatro anos e meio já desenvolve em sua narrativa um complexo raciocínio para compreender-se, por exemplo, em processo de mudança de atitude diante do medo e da imprudência: “Quando eu era pequeno, eu não tinha medo de zumbis, mas agora, eu não quero nunca mais ouvir falar de zumbis” (Passeggi, 2014). Essa micronarrativa pode passar despercebida no dia a dia, no entanto ela revela a potencialidade da reflexividade narrativa que emerge desde os 04 anos de idade para compreender o que a cultura lhes oferece e compreender a si mesmo como ser reflexivo. Ao analisar sua experiência ela se desdobra como *personagem da história* (“quando eu era pequeno”), como autor a quem se pode imputar a autoria da narrativa (“eu não tinha medo”, “eu não quero nunca mais...”); como *narrador* (que biografava a experiência vivida se colocando entre o autor empírico e a personagem em cena). É esse desdobramento propiciado pela narração que permite elevar a consciência para além do presente imediato no mundo empírico e está na base da construção da consciência histórica que é também uma forma de autoconhecimento (Gadamer, 1996). Podemos observar que nessa pequena narrativa emerge marcas do pensamento crítico e avaliador sobre ela mesma, sugerindo que desde cedo a criança é capaz de um posicionamento que está na base da autonomia da criança como sujeito de direitos.

Do ponto de vista ético, adotamos como princípio metodológico da pesquisa que a situação de construção das narrativas deve trazer benefícios primeiramente para a criança, em seguida para quem pesquisa e finalmente para a produção do conhecimento científico. Qualquer alteração na ordem desses fatores contrariaria o respeito à criança como sujeito de direitos de fala e de escuta atenta. A diferença dessa perspectiva ética, face à compreensão corrente da pesquisa com foco exclusivo na produção científica, é que se trata aqui de um passo adiante na direção da compreensão da criança e da legitimidade de sua voz, permitindo produzir um conhecimento que enlaça a vida da criança, a experiência por ela vivida e um alternativa para mudanças na concepção da criança e da formação docente para a infância.

Narrativas de professores: uma opção para a formação docente?

A mesa redonda “A formação do/a educador/a – professor/a em projeto” debateu a complexidade da formação de professores/as da infância. O que devem conhecer para bem exercer seu ofício? Ter uma formação holística que permita o diálogo com várias áreas do conhecimento (psicologia, história, antropologia etc.) para melhor navegar entre fronteiras e melhor entender sua prática docente com a criança? Questões como essas alimentam o debate contra a ineficiência dos métodos utilizados na formação de professores ao longo dos últimos 50 anos e a crise identitária docente que se aprofundou desde os anos 1980 (Nóvoa, 1992).

É a partir dos anos 1990 que uma proposta alternativa de formação passa a focalizar três pontos essenciais segundo Nóvoa (2000): a) a reflexividade docente; b) a inseparabilidade da teoria e da prática e c) a integração dos tempos de formação e de profissionalização. Talvez devêssemos questionar duas perguntas centrais que guiam a formação docente e propor uma terceira para melhor contemplar a alternativa proposta. A primeira pergunta tem como foco a relação da criança com os conhecimentos escolares: “*Como a criança passa de um conhecimento de menor validade para um conhecimento de maior validade?*” A segunda decorre da primeira e focaliza a prática de sala de aula: “*Como fazer para que a criança passe de um conhecimento de menor validade para um conhecimento de maior validade?*” Uma terceira pergunta deslocaria o foco da criança e dos métodos de ensino para o/a professor/a em formação: “*Como o/a professor/a em formação passa de um (auto)conhecimento de menor validade para um (auto)conhecimento de maior validade?*” Sabemos que a pessoa em formação (seja a criança, seja o/a professor/a) é raramente convidada a refletir sobre si mesma e sobre sua ação no mundo. No entanto, é esse exercício de se voltar sobre si que potencializa processos heurísticos e hermenêuticos geradores de conhecimentos decorrentes de aprendizagens adquiridas ao longo da vida e em curso o que lhe permitiria perceber-se em pleno processo de auto(trans)formação. Faltam-nos confiança ou nos faltam métodos para responder essa terceira pergunta?

Para Dominicé (2000), “as ciências da educação enfrentam uma alternativa difícil: ou ser reconhecida no mundo dito científico, utilizando os mesmos métodos que as outras ciências sociais ou aceitar deliberadamente mudar de paradigma de pesquisa” (p. 84). Contra a opção usual de seguir os mesmos métodos de outras ciências (psicologia, sociologia, etnografia...), Dominicé afirma que “as abordagens biográficas⁷ concretizam essa alternativa metodológica à qual aspiram muitos pesquisadores em educação” (p. 84) e que nos ajuda a pensar uma teoria da formação. Com efeito, uma das noções que constitui um legado inestimável das histórias de vida em formação é a de *pesquisa-formação* ou de *pesquisa-ação-formação*, defendida por Dominicé (2000), Josso (2012) e Pineau (2005). O princípio orientador é que no processo de examinar suas próprias experiências, o/a

⁷ Nesse sentido, os conhecimentos produzidos por essas abordagens em países de cultura alemã (*Biographieforschung*), anglo-saxônica (*biographical research*), hispânica (*investigación narrativa-biográfica*), francófona (*recherche biographique; histoires de vie en formation*), lusófona (pesquisa (auto)biográfica) são suficientemente consistentes para nos autorizar a falar de um *paradigma narrativo-biográfico* em educação que vem se constituindo há mais de 40 anos em países a Europa e das Américas (Passeggi, 2020).

professor/a em formação questiona, valora, refuta de forma crítica os momentos que marcaram a sua formação intelectual e/ou profissional (*investigação*) e através da narração oral e/ou escrita (*ação*) ele reinterpreta os acontecimentos que marcaram sua vida a fim de melhor compreender sua relação com os conhecimentos adquiridos (*formação*). A *reflexividade narrativa* legitima os/as professores/as a produzirem conhecimentos sobre a escola, sobre sua formação e sobre si mesmo. Adquiridos no chão da escola, esses conhecimentos tornam inseparáveis teoria e prática e promove a integração da formação e de profissionalização. A prática da pesquisa-ação-formação preside a mudança na própria concepção do/a professor/a da infância. Os professores e professoras já não são vistos como seres que ingurgitam conhecimentos sobre o trabalho pedagógico com a criança, mas produzem saberes válidos para vida.

A prática da pesquisa-ação-formação constitui uma abertura que democratiza as instâncias produtivas do conhecimento. Enquanto no modelo tradicional, os objetos de investigação visam resultados que otimizem a ação educativa com base na reflexão do investigador, as práticas reflexivas de investigação-ação-formação voltam-se para o conhecimento institucional e as aprendizagens não formais e informais. Ao contrário de modelos baseados em divisões disciplinares, adotam-se metodologias transversais e dialógicas que tornam a teoria e a prática interdependentes. Se no modelo clássico o objetivo era compreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, nesta modalidade de formação, a compreensão da historicidade da pessoa em formação e de suas aprendizagens, promovidas pela reflexividade autobiográfica, torna-se um objetivo emancipatório ao adotar como princípio norteador que ao interrogar sua própria prática, os/as professores/as produzem (auto)conhecimentos de maior validade e não apenas ingurgita teorias. Um dos exemplos significativos do uso de narrativas de si na formação docente foi apresentado na mesa redonda pela Professora Valdete Côco com base no excerto de uma das narrativas da professora Larissa: “Compreendi que não basta gostar de criança. É necessário estudar, de forma científica, as diferentes infâncias, mas não estigmatizando-as”. Larissa faz do ato de narrar (*uma ação*), um lugar de aprendizagens refletidas (*uma pesquisa*), nascidas da prática docente que fortalece o/a professor/a para uma prática mais enriquecida (*formação*). De modo semelhante ao da criança que reflete sobre os zumbis em sua vida, é com o apoio da reflexividade narrativa, promovida pela escrita, que Larissa desenvolve seu pensamento crítico e se apropria dos conhecimentos que ela produz como narradora-autora-pesquisadora de sua própria ação no mundo. Com base em nossas pesquisas é possível afirmar que Larissa será mais sensível à ideia de levar as crianças a desenvolverem a reflexividade narrativa, a estar com elas e a aprenderem juntas sobre elas mesma.

Para concluir,

podemos voltar a ideia de considerar o humano como ser simbólico a fim de melhor compreender a linguagem para além da ideia de “instrumento de comunicação” e sinalizar sua função primordial: a construção da inteligibilidade simbólica.

Para Ricœur (2010), “O homem é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo” (p. 210). Para Gusdorf (1995), “Vir ao mundo é tomar a palavra para transfigurar a experiência em um universo de discurso” (p.

12). Para Vygotsky (2003), “Quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela será vivida conscientemente” (p. 78). Se é válido o que dizem esses três pensadores sobre a ação humana de se apropriar da palavra para narrar, interpretar a experiência vivida e assim fazendo viver mais conscientemente, tomar as narrativas como objeto de estudo e prática de formação seria apenas explorar o que há de mais humano em sua ação no mundo da vida, no mundo interior e no mundo do texto. É bem verdade que os conteúdos disciplinares, a avaliação, os modos de aferir o controle das aprendizagens são supostamente úteis para regular a vida na escola e depois dela. Tais preocupações embora justas e necessárias não deveriam ocultar a importância das relações do humano com suas próprias experiências e os saberes que decorrem da reflexão que se opera pela narração. Com efeito, é mediante a reflexividade narrativa, que transformamos a experiência vivida (*Erlebnis*) em experiência narrada, refletida, ressignificada (*Erfahrung*). É nessa e por essa ação de linguagem, que damos sentido às nossas interrogações, que avaliamos, aderimos, rejeitamos o que a cultura nos oferece historicamente.

Em síntese, se a atividade primordial de crianças, jovens e adultos como seres simbólicos é compreender (se) ao interpretar o que acontece no mundo da vida e o que lhe acontece no mundo interior, educar seria acompanhar esse percurso de auto(trans)formação na busca da compreensão de si e do mundo. E se essa compreensão alivia tensões cognitivas e emocionais, a pergunta que emerge diante das necessidades de mudanças é saber se *podemos conceber a escola como um lugar que proporcione a alegria de se compreender melhor ao melhor compreender o mundo?*

Ao ouvir o que foi dito nas conferências, nas mesas redondas e ao ler os resumos das comunicações, é inegável que os congressos anunciam o que já está em curso: uma outra forma de caminhar para pensar a escola como lugar de compreensão, da alegria de aprender ao compreender e não mais enquanto mero espaço em que se vive desconfortos que incidem sobre a dor, o enfado, a zanga, que leva invariavelmente à evasão, à dissidência, à exclusão. Essa é a esperança que sustenta a utopia que nos reuniu aqui.

Referências

- Barthes, R. (1996). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications* 8, 1-27. Seuil.
- Bruner, J., & Weisser, S. (1995). A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In D. Olson e N. Torrance. *Cultura escrita e oralidade* (pp. 141-161). Tradução de Valter Lellis Siqueira. Ática.
- Cassirer, E. (1997). *Ensaio sobre o homem*. Introdução a uma filosofia a cultura humana. Trad. Tomás Rosa Bueno. Martins Fontes.
- Delory-Momberger, C. (2005.) *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. Antropos.

- Dilthey, W. (2010) *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. Marco Casanova. Edunesp.
- Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Gadamer, Hans-Georg (1996). *Le problème de la conscience historique*. Éditions du Seuil.
- Gianini, E. (2012). *Professores surdos de Libras. A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Gusdorf, G. (1995). *A palavra. Função-Comunicação-Expressão*. Trad. José Freire Colaço. Edições 70.
- Harari, Y. N. (2018). *Sapiens. Uma breve história da humanidade* (33ª ed.). Trad. Janaína Marcoantonio. L&PM.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Josso, Marie-Christine. (2010). *Experiência de vida e formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. Paulus.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Vida de professores* (pp. 11-30). Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral da ONU.
- Passeggi, M. (2014). Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In A.C Mignot; C. Sanches; M. Passeggi (Org.). *Infância, aprendizagem e exercício da escrita* (p. 133-142). CRV.
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: "vida, experiencia vivida y ciencia"; *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 91-109. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>
- Passeggi, M., Furlanetto, E., & Biasoli, K. (2022). Une approche clinique de la pandémie sous le regard de l'enfant. *Raisons éducatives*, Génève, 26, hors série, Mai/juin. (no prelo)
- Pineau, Gaston (2005). Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, 14 (13) 102-110.
- Ricœur, P. (2010). *Escritos e conferências 1: Em torno da psicanálise*. Loyola.
- Vygotsky, Lev S. (2003). *Consciense, inconscient, émotions*. Trad. Françoise Sève e Gabriel Fernandes. La Dispute.

Desafios e perspectivas da formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal

Marineide de Oliveira Gomes | Universidade Católica de Santos (Brasil) |
neide.ogomes@gmail.com

Maria Assunção Folque | Universidade de Évora (Portugal) | mafm@uevora.pt

Valdete Côco | Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) | valdetecoco@hotmail.com

Bruna Ribeiro | Universidade de São Paulo (Brasil) | brunaribeiro@usp.br

Resumo

O artigo apresenta-se como um ensaio síntese, que resulta de parceria estabelecida entre pesquisadores brasileiros e portugueses acerca do tema da formação de educadores de crianças pequenas e visa problematizar os desafios atuais nesse campo nos dois países, na intenção de contribuir para materializar direitos (desde o direito à formação plena, crítica e reflexiva dos educadores até o direito à educação integral e integrada das crianças pequenas). As problematizações partem: 1) das aproximações e distanciamentos da formação nessa área nos dois países nas últimas décadas - em uma perspectiva histórico-política; 2) dos desafios que se colocam na formação que se apresenta complexa para que se constitua como um processo de construção, afirmação e emancipação da profissão de educadores e professores; 3) das relações entre as orientações legais, os encaminhamentos que marcam o processo formativo no curso de Pedagogia, a configuração do campo de trabalho profissional e os delineamentos das perspectivas profissionais dos estudantes em formação. As conclusões do ensaio evidenciam a complexidade presente na processualidade do desenvolvimento da formação de professores nos contextos pesquisados.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Educação infantil; Docência.

Introdução

Neste texto, escrito na forma de ensaio-síntese, ressaltamos os desafios atuais da formação de educadores de crianças pequenas que atuam (ou venham a atuar) em creches e pré-escolas (0-5 anos) no Brasil (educação infantil) e em creches e jardins de infância (0-6 anos) em Portugal (educação de infância). As autoras partilham de uma rede dialógica, alicerçada em pesquisas e estudos, situados nos contextos de formação do Brasil e de Portugal. Partimos do entendimento da formação como um direito dos educadores, em correlação com a defesa de uma concepção de criança como agente de seu processo formativo e de atenção às características das crianças pequenas, que são crianças no presente. Com isso, a formação tem papel fundamental na qualificação de um campo de atuação.

Para dar atenção à formação nos dois países, no primeiro tópico enfatizamos, do ponto de vista histórico-político, as aproximações e os distanciamentos da formação nessa área, intencionalizando trazer à tona os desafios que permanecem sem solução. No segundo

tópico sistematizamos alguns desses desafios que estão presentes no processo de formação de educadores, tanto em Portugal, como no Brasil. No terceiro tópico, destacamos a importância de considerar, nos desafios presentes, também a importância de mobilizar a interlocução com os estudantes em formação.

Aproximações e distanciamentos na formação de professores de crianças pequenas no Brasil e em Portugal

Nessa parte inicial do texto apresentamos fatores que aproximam e distanciam as políticas de formação de professores de crianças pequenas nos dois países, problematizando os contextos de produção dessas políticas, na intenção de indicar uma perspectiva crítico-reflexiva e emancipatória de formação de professores nessa área.

Iniciamos com as aproximações e os distanciamentos sobre a formação de professores de educação infantil no Brasil e de educadores de infância em Portugal com um duplo olhar: i) dirigido aos Cursos de Formação de Professores para a educação de infância/pré-escolar, em Portugal e sua contribuição para a análise dos Cursos de Pedagogia no Brasil, no que se refere à formação de professores polivalentes para a educação infantil. e ii) para buscar coerência de fundamentos e princípios teórico-metodológicos (homologia formativa) existentes entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil (que formam professores polivalentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e as orientações oficiais brasileiras para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, em busca de uma homologia de processos formativos.

Perguntamo-nos: como formar professores polivalentes/generalistas para uma ação específica, diversa e complexa como a educação infantil com currículos de cursos de nível superior (universitários ou não) 'tamanho único' e práticas pedagógicas, de maneira geral, transmissivas - "bancárias"- no dizer de Paulo Freire? (Gomes, 2017).

Do ponto de vista das aproximações, a formação de professores é um tema importante e se apresenta na forma de jogo de percurso (que vai e volta) e que conta atualmente com formação genérica e pouco especializada. e as afirmações de Cardona (2011) cabem para a situação brasileira: a história da educação de infância tem como consequência as desigualdades e as indefinições observadas na profissão docente, com consequência para o desenvolvimento desses profissionais.

Sobre os distanciamentos, cabe destacar o tema do atendimento pleno ao direito da criança pequena. A partir da Constituição Federal de 1988 no país (Brasil, 1988) fica garantido atendimento em creches e pré-escolas no campo da Educação, entendida como primeira etapa da educação básica. Em Portugal, a garantia legal na Educação só ocorre a partir da pré-escola (nos jardins de infância), ficando as crianças muito pequenas, de 0-3 anos, sob a responsabilidade da área da Assistência-Seguridade Social, sendo que atualmente os cursos que formam educadores de infância, mesmo sendo em nível de Mestrado (2º. ciclo) em Portugal - guardadas as proporções - se assemelham às Habilitações que existiam nos Cursos de Pedagogia no Brasil ou, ainda, de forma mais genérica, podemos compará-los ao conhecido "Esquema 3+1", criado na década de 1930

(Brasil, 1939) para os Cursos de Licenciatura em geral (cursos que formam professores, no Brasil) que consistia em três anos de formação em Bacharelado e mais um ano de formação em Licenciatura, em contraposição à formação antes existente em Portugal de formação profissional específica para a educação de infância, solidamente alicerçada em processos de estágios e de ações colaborativas com jardins de infância, entendendo os educadores de infância do campo profissional como cofomadores.

Acerca da homologia de processos formativos (Niza 1981; 1997; Oliveira-Formosinho, 2005) entendida como o compromisso de guardar coerência entre a forma e o conteúdo da formação do professor com a formação desejável de crianças em instituições educativas (creches ou pré-escolas) perpassando o currículo e as práticas docentes ainda não existe, o que compromete a qualidade da formação dos futuros profissionais e supõe ir além das lógicas hoje predominantes e determinantes na sociedade e na Educação, de maneira geral, que é a lógica do produtivismo, dos isolamentos disciplinares, da corrida a chegar não se sabe onde, de se fazer mais com menos (recursos, compromissos, colaboração).

Parece-nos inegável que ampliaram-se as oportunidades educacionais (no caso do Brasil, da educação infantil ao ensino superior) e em Portugal, da mesma forma, sem se criar, no entanto, as condições para haver qualidade nesses cursos, salvo honrosas exceções, o que não favorece processos socializadores na profissão docente - sobretudo da educação infantil (que deveria ser considerada a base de todo o percurso formativo humano) e definida legalmente no Brasil como primeira etapa da educação básica, o que exigiria compromissos e responsabilidades, efetivos de trabalho coletivo institucional e de apoio pedagógico aos professores da educação básica e do ensino superior, com mudanças nos paradigmas de educação e de formação para uma lógica integradora, mobilizadora e atuante (Roldão, 2000; Haddad, 2010), lembrando o fato de que a Educação tem tempos próprios e não pode ser tratada como serviço prestado à coletividade, tão somente, limitando sua sujeição às lógicas economicistas, orientadas, nas últimas décadas, por organismos internacionais e por lógicas de mercado.

Em Portugal as reformas educacionais se alinharam ao Processo de Bolonha (European Commission Report, 2007), com alterações nos cursos de nível superior como a flexibilização curricular, a relação diferenciada entre professor e estudante, mudanças nos objetivos de aprendizagem, que tiveram obstáculos para se concretizar pelo engessamento curricular, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes (tutoria), a definição do caráter da investigação, o excesso de exigências burocráticas, a não explicitação para o desenvolvimento de competências (conceito amplo e que se efetiva no exercício profissional) entre outros aspectos.

Os campos em disputa na agenda política tanto em Portugal, como no Brasil, no que se refere à educação dos primeiros anos de vida, atualmente, se reflete na formação dos educadores e nas políticas e práticas educacionais nesse campo, sendo dois cenários com fundamentações distintas. Um cenário refere-se à educação de infância como direito da criança no campo dos direitos humanos, com centralidade na própria infância e nas crianças como sujeitos de direitos. Outro cenário vê a criança em uma perspectiva preparatória, instrumental, com argumentos econômicos e de retorno nos investimentos feitos nas crianças de zero a seis anos, quanto à aprendizagem futura bem-sucedida, à produtividade e à empregabilidade na idade adulta.

O campo da formação de professores de educação infantil (no Brasil) e de educadores de infância (em Portugal) é um campo em consolidação e anunciam a busca de um 'ethos profissional', de um fazer que possa ser recomendado ao outro (Gomes, 2013), com o compromisso para a formação das novas gerações, o que passa por considerar a formação de professores de crianças pequenas no campo da educação de adultos, em sua maioria, mulheres, que carregam histórias de vida e experiências, a serem ressignificadas com relação ao tipo de profissional que desejam ser.

Desafios presentes no processo de formação de educadores / professores

No contexto da formação inicial caracterizado anteriormente, enunciemos neste tópico alguns desafios que se colocam para a formação de professores/as de educação de infância e 1º ciclo do ensino básico – anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.

Sendo estes professores monodocentes ou generalistas, coloca-se o desafio de sermos capazes de conciliar uma formação abrangente e holística com uma formação sólida, ética e cientificamente sustentada. Estes profissionais encarregam-se das aprendizagens das crianças em todas as áreas do saber (artes, humanidades, ciências e tecnologias) e do seu desenvolvimento e bem-estar; ainda, cumpre-lhes trabalhar com as famílias e as comunidades, e com profissionais de diversas áreas promovendo redes de apoio capazes de sustentar toda a ecologia de que as crianças pequenas fazem parte. A complexidade dos conhecimentos requer o aprofundamento de cada área e, ao mesmo tempo, um diálogo entre os docentes das várias áreas, numa instituição marcadamente disciplinar (Folque, 2018). Como nos diz Teresa Vasconcelos, A profissão deve-se, hoje, assumir em um espaço de fronteiras (Vasconcelos, 2014) entre saberes de diferentes áreas de conhecimento e intervenção.

Constitui igualmente um desafio a afirmação da monodocência como especialidade, dando-lhe o estatuto específico e complexo que ela detém. A formação fortemente disciplinar caracterizada anteriormente, afasta-se do modo como se exerce uma prática de qualidade na educação de infância e 1º CEB – de forma integrada, significativa e contextualizada. Tornar a monodocência a especialidade é também responder ao nível da pedagogia de forma integrada.

Também a sua (da criança) aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. (Silva et al. 2016, p.10)

Para que a monodocência e a infância se tornem a especialidade é necessário trazer os bebês e as crianças para o centro das Unidades curriculares.

Ainda, este desafio requer que educadores e professores escrevam e publiquem o seu conhecimento específico onde se espelha um conjunto de competências e atributos que identificam a profissão, mas também de o conhecimento formal sobre a mesma, “dizendo a profissão” – o que fazem, quando fazem como fazem e porque fazem. Esta escrita

profissional deverá no nosso entender ser trabalhada desde a formação inicial. Por último, este desafio requer ainda que educadores de infância e professores do 1º CEB se tornem académicos especialistas da monodocência. Quantos educadores/as e professores/as do 1º CEB são formadores nos cursos de formação inicial nas Universidades e Politécnicos?

Esta questão liga-se com um outro desafio: o da inter-relação entre a formação e a profissão. Vários académicos pensadores da formação de professores reconhecem o fosso ou distanciamento entre o espaço da formação e o espaço da profissão (Flores, 2017, Niza, 2009; Nóvoa, 1992, 2017).

Várias são as tensões nesta inter-relação entre os espaços da formação e os espaços da profissão. Uma destas tensões refere-se à separação entre a teoria e a prática, ou entre quem pensa e quem pratica (Flores 2017; Folque, Leal-da-Costa & Artur, 2016; Formosinho, 2009; Vieira, 2005; Vieira, Flores & Ferreira, 2012). Ora, a natureza do saber profissional requer que se procure aprofundar a integração de saberes teórico-práticos quer no contexto da Universidade quer nos contextos da profissão. Isto implica romper com a visão aplicacionista universitária (Vieira, 2005) - primeiro aprende e depois aplica o que aprendeu – presente aos termos os estágios concentrados no final da formação inicial.

Para fazer face a este desafio temos vindo, na universidade de Évora, a integrar na lecionação das nossas aulas os profissionais; as bibliografias das UC contêm textos escritos por profissionais (e não apenas por cientistas de várias áreas) e muitos projetos de investigação-ação integram equipas de profissionais e de académicos em paridade de estatuto construindo saberes.

Retomamos ainda o desafio de tornar a formação mais isomórfica face à profissão (Niza, 1981; 1997; Oliveira-Formosinho, 2005). Este aspecto baseia-se na premissa de que aprendemos a ser professores com a nossa experiência de ser alunas (na escola e na universidade). Assim, teremos que nos questionar sobre que tipo de práticas ou experiências de aprendizagem vivenciam os estudantes na universidade? Como se configuram as relações entre colegas e entre estudantes e professores? Quem detém o conhecimento e onde é que ele se encontra localizado? Qual o espaço para a cultura? Recorremos de novo a António Nóvoa quando nos diz que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1992), o que nos coloca perante um outro desafio – o da formação enquanto construção da identidade profissional.

O desenvolvimento da identidade profissional passa, entre outros aspetos, pela componente pessoal e reflexiva do processo de aprender a ensinar, pela centralidade do futuro professor e do seu processo de formação e não apenas pelo conteúdo do currículo; pela indagação e reflexão como eixos fundamentais da formação e pela coerência entre a filosofia, o projeto e o currículo de formação e as práticas dos formadores de professores (Flores, 2015). Isto implica realçar a dimensão ética, social, cultural e política do ensino (Flores, 2017).

Colocamos também como desafio para a formação a possibilidade de potenciar a autoria de uma profissão que se quer autónoma. Não é possível uma afirmação e emancipação da profissão docente de crianças nas primeiras idades sem que estes profissionais sejam os principais produtores do conhecimento profissional explícito. Quer isto

dizer que a investigação feita por professores deve ser assumida como eixo estruturante da formação.

A ideia do professor investigador tem vindo a ganhar espaço na formação de professores em Portugal que, por ser a nível de mestrado, requer a produção de um relatório de estágio com uma clara componente investigativa da prática docente. Estudos feitos em diversas universidades vêm reiterar o contributo deste processo formativo para concretizar o carácter transformador da formação e para a afirmação de uma profissão autónoma. Cautelosamente afirmamos que se trata ainda de um processo que requer aprofundamento (Arcadinho, Folque & Leal-da-Costa, 2020; Vieira, Flores, Coelho da Silva et al. (2021).

Por último, deixamos o desafio de fazermos uma formação aberta ao mundo complexo, imprevisível e instável. “Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (Nóvoa, 2017, p.1117)

Esta abertura ao mundo requer: a compreensão do mundo em que vivemos e, particularmente, da situação das crianças nesse mundo; uma abertura ao questionamento fugindo à busca de receitas pedagógicas rígidas; e o envolvimento na resolução de problemas com outros. O que implica possibilitar a formação de professores em que a flexibilidade, a resolução de problemas, abertura lúcida ao novo mesmo que estranho se possam constituir como uma disposição profissional.

Nos compromissos com a educação das crianças pequenas, conversas com graduandos

Nas interlocuções no campo da formação de professores, com atenção aos avanços, conquistas, desafios e distinções que marcam os contextos, neste tópico destacamos investimentos de diálogos com professores em formação inicial, em interface com a observação das normativas e dos acúmulos da produção académica. Buscando interagir com os vários elementos que marcam os sentidos circulantes para a formação, a docência e o campo de trabalho na Educação Infantil no Brasil, destacamos iniciativas de pesquisas que buscam, especialmente, observar o posicionamento da Educação Infantil no repertório das perspectivas profissionais dos professores, sobretudo, na formação inicial. Nesse escopo, é importante lembrar (tal como anunciado no primeiro tópico) que, no Brasil, a Educação Infantil integra o sistema de ensino, requerendo quadros funcionais no âmbito da formação docente (Côco et al., 2021). Ainda assim, estudos de acompanhamento do campo de trabalho vem assinalando uma composição funcional reunindo professores e profissionais auxiliares, evidenciando distinções relacionadas a requisitos de formação, atribuições e valorização profissional (Côco, 2015; Paulino & Côco, 2016; Almeida & Côco, 2018). Essas distinções tensionam a expectativa de formação no ensino superior para todos os docentes que atuam no trabalho direto com as crianças (Côco & Coutinho, 2020).

Nesse quadro, implicadas com as políticas públicas de formação (Côco, 2020), integramos a luta por fortalecer o reconhecimento social da educação infantil, incluindo a atenção à formação inicial (Côco, Vieira, & Giesen, 2018; 2019; Côco & Bianchi, 2020). Nessa vinculação, destacamos três estudos voltados à aproximação aos estudantes em formação

inicial, desenvolvidos no contexto de uma universidade pública, localizada na região sudeste brasileira (Côco, Galdino, & Vieira, 2016). Os estudos abarcam iniciativas de observação (período 2006-2017) da interação com campo da Educação Infantil no conjunto dos estudos do curso de Pedagogia (Côco, 2018a) e o acompanhamento da vigência da Resolução 02/2015 (Brasil, 2015), na atenção da interação de graduandos com a Educação Infantil no ingresso no curso de Pedagogia (período 2018-2019) e na continuidade dos estudos de formação (período 2021-2022).

A partir desses estudos assinalamos o re/conhecimento progressivo da educação infantil na formação inicial, de modo que os indicadores de surpresa no conhecimento de que o curso também habilita para esse campo (Côco, 2013) são superados. Os dados atualizados demonstram a consistência desse conhecimento, ainda no ingresso ao curso (94,8%). Contribuindo com a afirmação social da educação infantil, estes dados de reconhecimento do ingresso numa formação que abarca a abordagem da educação das crianças pequenas, também dialogam com as trajetórias de escolarização, com uma consistente presença da Educação Infantil (sobretudo na faixa da pré-escola) no histórico escolar dos graduandos. Essas vivências pessoais de terem “cursado” a Educação Infantil dialogam ainda com a possibilidade dos primeiros exercícios profissionais, dado a presença de convites para atuação, decorrentes dos processos seletivos por meio de estágios remunerados, geralmente, para as funções de profissionais auxiliares aos professores.

Assim, incorporando tensões e desafios, em associação aos estudos do curso de Pedagogia, os estudantes vão reunindo outras informações da Educação Infantil, permitindo considerar, como interesse de pesquisa, os vários intervenientes que vão compondo os (re)posicionamentos desse campo no horizonte das perspectivas profissionais dos estudantes, em interface, com as contribuições da formação (Côco, 2018b). Desse modo, assinalamos que o reconhecimento social da Educação Infantil implica investimentos na formação de professores que considerem, nos desafios apontados, também a interlocução com os estudantes. No conjunto, permanece como um desafio atual o direito à formação, em associação com a observação das dinâmicas configuradoras do provimento dos quadros funcionais no campo de trabalho, abarcando a atenção às condições de trabalho e de valorização profissional. Com isso, abordar a atratividade da Educação Infantil na conquista de profissionais qualificados que perspectivem a atuação nesse campo.

Considerações finais

O diálogo advindo do encontro de pesquisadores portugueses e brasileiros preocupados em compreender os desafios e perspectivas relativos à formação dos/das profissionais que atuam com crianças pequenas em ambos os países evidenciou que há ainda um longo caminho a ser percorrido na perspectiva de construção, afirmação e emancipação destes profissionais.

Ainda que o contexto histórico e político distinto dos dois países reflita características peculiares e singulares, foi possível identificar desafios que precisam ser enfrentados em ambos os contextos, com maior ou menor ênfase. Questões que vão desde a atratividade docente, a necessidade de mobilizar a interlocução com estudantes em formação, aprofundar a compreensão do professor-investigador, passando por aspectos que situam a

necessidade imperativa de superação do abismo entre espaço de formação e espaço de profissão.

Entre as perspectivas apontadas pelo ensaio, entende-se a necessidade da assunção da investigação feita por professores como eixo estruturante dos processos formativos, trazendo, concomitantemente, os bebês e crianças (concretas e históricas) para o centro da formação. Nesse sentido, entende-se a homologia dos processos como indispensável na busca por uma formação coerente com os anseios de uma educação de qualidade ancorada na efetivação dos direitos de formação dos profissionais e no fortalecimento de uma imagem de criança potente.

Assim, espera-se que o campo de formação de profissionais caminhe no sentido da consolidação de um *ethos* profissional comprometido com a efetivação de uma formação integrada, significativa e contextualizada, uma formação complexa e em sintonia com um mundo também complexo e em constante transformação.

Referências

- Almeida, G. M., & Côco, V. (2018). Trabalho docente na educação infantil: a participação de auxiliares de creche. *Pedagogical News*, 72, 97-117. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss72/6/>. Acesso em: 15 set. 2021.
- Arcadinho, A., Folque, M. A. & Leal-da-Costa, C. (2020). Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(1), 5-23. <http://dx.doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29173>
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da Criação Verbal* (6ª ed.). WMF/Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2014) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec.
- Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 31 jun. 2021.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou Pedagogia da Educação Infantil: fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, 20(21), 144-162.

- Côco, V. (2020). Direitos das crianças, universidades e formação de professores: reflexões iniciais. In: Sarmento, M. J.; Fernandes, N., Siqueira, R. M. (Orgs.). *A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras* (p. 113-126). Goiânia: Cãnone Editorial.
- Côco, V. (2015). Docência na Educação Infantil. De quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: Flores, M. L. R.; Albuquerque, S. S. de (Org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 143-160) Porto Alegre: EDIPUCRS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/01/implementacaodoproinfancia.pdf#page=144>. Acesso em: 10 out. 2021.
- Côco, V. (2018b). Educação infantil: considerações sobre a formação de professores. *Educação em Análise*, Londrina, 3 (2), 6-26, jul/ dez. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33681>. Acesso em: 10 out. 2021.
- Côco, V. et al. (2021) Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (83), 1-17. Acesso a 23 setembro de 2021, através de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10811/9597>.
- Côco, V. (2013). Interfaces da formação inicial com a educação infantil: aprendizagens recíprocas. In: Rangel, I. S.; Nunes, K. R.; Côco, V. (Orgs.) *Educação Infantil: Redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos* (pp. 107-123). De Petrus,
- Côco, V. (2018a). Formação Inicial e Docência na Educação Infantil. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), 95-112. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906>. Acesso em: 14 set. 2021.
- Côco, V., & Bianchi, B. F. M. (2020). Docência para educação infantil na pedagogia. In *Filosofia e Educação*, Campinas, 12(1) pp. 819-846. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659344>. Acesso em: 10 out. 2021.
- Côco, V., Coutinho, A. S (2020). Formação Inicial de professores para o campo da Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho. In: Rocha, S. A.; Willms, E. E. *Formação de Professores: entre a esperança e a pandemia* (pp. 149-164). Edições Verona.
- Côco, V., Galdino, L., & Vieira, M. A. (2016). Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. *Revista Cocar*, Belém, 10 (19), 121-139. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/788>. Acesso em: 10 out. 2021.

- Côco, V., Vieira, M. N. A., & Giesen, K. F. (2018). Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 27, 69-84. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4967>. Acesso em: 04 jan. 21.
- Coutinho, A. S., & Côco, V. (2020). Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266>. Acesso em: 15 set. 2021.
- European Commission (2007). *From Bergen to London: the contribution of the European Commission to the Bologna Process*.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar, in *CNE – Conselho Nacional de Educação* (Ed.) Estado da Educação 2014 (pp. 262-277). Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II (pp. 773-810), Conselho Nacional de Educação.
- Folque, M. A. (2018). A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão no mundo atual, ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. *Poésis*, 12 (21), 32-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>
- Folque, M. A., Leal-da-Costa, M. C. & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In C. H. Alves Corrêa, L. I. Pessoa Cavalcante & M. Freitas Bossoli (Org.). *Formação de Professores em perspectiva*. Universidade Federal do Amazonas. (pp. 177-236). EDUA.
- Formosinho, J. (2009). Dilemas e tensões da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano, *Cadernos de Pedagogia Universitária*, USP.
- Gomes, M. de O. (2017). Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. *Educação Unisinos*, 21(1), 50-59. Acesso em 05 de outubro de 2021 através de: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449650489007/>.
- Gomes, M. de O. (2013). *Formação de professores de educação infantil* (2ª ed.) Cortez.
- Haddad, L. (2010). Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In Silva, I.C.S. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 418-437). Autêntica.

- Niza, S. (1981). Experiências educativas de integração em A-da-Beja. *Atas do Encontro sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Niza, (1997). *Formação Cooperada: Ensaio de Autoavaliação dos efeitos da Formação no Projeto Amadora*. Educa e Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.
- Nóvoa, (1992). Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp.13-33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação de professores de crianças pequenas: o ciclo da homologia formativa. In Guimarães, C.M. (org.) *Perspectivas para a educação infantil*. (pp. 3-31) Junqueira & Marin.
- Paulino, V. B. R.; Côco, V. (2016). Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. *Ensaio*, Rio de Janeiro, 24, 97-718. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1099>. Acesso em: 15 set. 2021.
- Roldão, M. do C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9(1), 81-92.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016) *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE).
- Vieira, F., Flores, M. A., Coelho da Silva, J. L., Almeida, M., & Vilaça, T. (2021). *Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings*, *Teaching and Teacher Education*, 105, 103429. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. In *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138.
- Vieira, F.; Flores, M. A.; Ferreira, F. I. (2012). *Articulação curricular e pedagógica*. Relatório interno do Grupo de Trabalho-Inovação Pedagógica. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância*. Media XXI.

Questões contemporâneas sobre a presença/ausência de professores homens na educação infantil

Joaquim Ramos | Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) |
joaquimramos2@yahoo.com.br

Resumo

A roda de conversa objetiva discutir questões de diferentes matizes – teóricas, práticas e políticas – em torno de dilemas, tensões, convergências e confluências inerentes ao debate contemporâneo sobre a presença (bem como a ausência) de homens nas práticas de cuidado e educação de crianças pequenas, em espaços públicos de Educação Infantil. Importa-nos problematizar os ditos, não ditos, interditos e contraditos em torno da figura masculina em creches e pré-escolas brasileiras e suas interfaces com projetos de formação humana que tenham, como fronteiras, as questões de gênero, desde a primeira infância.

Introdução

A roda de conversa sobre a presença de educadores homens na Educação Infantil, realizada no III Encontro sobre a formação de educador@s e professor@s na UniverCidade de Évora e II Jornada internacional sobre formação de professor@s de educação infantil, organizados pela Universidade de Évora entre os dias 13 e 16 de outubro de 2021, estabeleceu estreita relação com as questões políticas brasileiras da atualidade, em especial, com os atravessamentos em torno de questões vinculadas à categoria gênero. Em torno dessa categoria, o diálogo ganhou especificidade ao apresentar os desdobramentos acarretados pela presença masculina no interior de creches e pré-escolas do país, em um momento que as ditas minorias têm sido alvo de explícitos preconceitos por parte da sociedade e de alguns segmentos que integram o governo central do país.

Neste artigo, duas diferentes fontes foram utilizadas para balizar as discussões propostas na roda de conversa: a primeira foi o dossiê “Professores homens na Educação Infantil: dilemas, disputas, tensões, confluências”, publicado pela Revista Zero a Seis, em 2020 – trata-se do único periódico científico de circulação nacional que publica artigos com resultados de estudos e pesquisas sobre Educação Infantil e que é editorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Esse dossiê foi organizado por mim e pelo professor Sandro Vinícius Sales dos Santos, docente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. A segunda fonte de pesquisa foi a dissertação de mestrado “Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – M.G.”, de minha autoria, defendida no ano de 2011 (Ramos, 2011), na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Para situar o debate sobre a presença (ou ausência) de homens na docência da Educação Infantil na contemporaneidade, em virtude da polarização que o tema tem suscitado no cenário político brasileiro, de modo breve, discorrerei sobre como a discussão da categoria gênero ocupou a agenda governamental e impactou as relações sociais, com

evidente repercussão nas pesquisas acadêmicas, conforme pode ser atestado nos diferentes artigos que compõem o referido dossiê. De modo mais especial, destacam-se os encaminhamentos, em forma de Projetos de Leis, enviados às diferentes casas legislativas do país, proibindo os professores do sexo masculino de exercerem ações relacionadas aos cuidados de crianças em creches e pré-escolas. Faz-se necessário uma pequena regressão no tempo, com o objetivo de compreender a mudança de paradigma em torno das discussões propostas na roda de conversa.

A partir do ano de 2016, com o golpe político-jurídico-midiático desferido contra o governo da Presidenta Dilma Rousseff, o Brasil enfrenta crises de diversas ordens, sendo muitas delas fomentadas pelo atual governo. Além da crise sanitária, acarretada pela pandemia de Covid-19, que escancarou para o mundo a inoperância do governo federal frente aos desafios de estabelecer políticas consonantes com a realidade mundial em torno da doença, os brasileiros se viram diante de inúmeras outras incoerências governamentais, tornando as mais de 600 mil mortes causadas pela Covid-19 apenas um dos problemas.

No processo eleitoral de 2018, durante a campanha política, uma das promessas do atual Presidente consistia na defesa intransigente da família, da moral e dos bons costumes. Assim, apesar de dissonante com a realidade contemporânea, esse discurso de campanha encontrou respaldo em setores retrógrados da sociedade e questões como proibição do aborto, preconceitos em relação à comunidade LGBTQIA+, negros e quilombolas, combate à sexualização nas escolas (sem explicar o que isso significava, na prática), dentre outras questões relacionadas a gênero – incluindo uma forte campanha ao que denominou de extirpar a ideologia de gênero das escolas. Ainda que dissonantes das políticas de igualdade, em defesa das minorias e da diversidade presentes nas plataformas de governo dos demais candidatos, esse discurso encontrou terreno fértil em alguns segmentos sociais, especialmente em setores vinculados às igrejas evangélicas.

Assim, com o claro intento de implementar as promessas de campanha, no processo de aliança com os demais partidos políticos, as principais pastas do governo recém-eleito foram ocupadas por militares e por ultraconservadores. O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos ficou sob a incumbência da pastora evangélica Damares Alves, uma fundamentalista religiosa que, dentre outras afirmações, assegurava que “não é a política que vai mudar esta nação, mas a igreja”, ou dito de outra maneira “é o momento de a igreja governar”. Deste modo, logo após a sua posse, afirmou que o Brasil estaria ingressando em uma nova era, pois a partir daquele momento, “menino veste azul e menina veste rosa”, o que gerou intensa discussão sobre questões em torno das relações de gênero.

Em todas essas situações e contextos, houve resistência e posicionamentos contrários. Parte da sociedade se organizou para contestar as posições do governo que, em muitos casos, precisou recuar de suas atitudes antidemocráticas e anti-sociais. É neste contexto de polarização das relações sociais de gênero que organizamos o dossiê “Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões, disputas e confluências”, lançado em 2020, pela Revista Zero a Seis, da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de mapear, por meio dos artigos e relatos de experiências recebidos, a percepção da sociedade sobre a presença de professores do sexo masculino em atividades de educação e cuidado de crianças, em espaços institucionais.

Apresentação do dossiê: Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências

O Brasil vive na atualidade, uma espécie de genocídio coletivo, com milhares de vidas humanas ceifadas pelo Corona Vírus. Em isolamento social, percebemos no horizonte, um cenário sombrio, apontando a morte como protagonista, à espreita da próxima vítima que pode ser qualquer um. O nosso propósito nestes tempos tristes é o de não deixar sucumbir a esperança, pois, no nosso caso, é inconcebível a existência de professores/as desesperançados/as.

Em todo o território nacional, as atividades escolares presenciais foram e – até meados de 2021 – continuaram suspensas. Amedrontados por uma doença iminente, acudados, dentro de casa, tentamos cumprir as orientações da Organização Mundial de Saúde, ainda que houvesse em nosso país, pessoas contrárias a esse ato de cuidar de si para cuidar do outro. Em meio a essa guerra sanitária, tivemos que conviver com os negacionistas, ou seja, aqueles e aquelas que pouco se importam com o que estava acontecendo e ainda escarneciam dos que adoeciam e morriam, em decorrência da pandemia.

Nesse cenário sombrio e, no tocante, às relações de gênero, em recente visita ao Brasil, de modo perplexo, acompanhamos a participação da filósofa Judith Butler – uma das principais estudiosas do feminismo e da teoria queer – em um evento na Universidade Federal de São Paulo, sendo atacada por fundamentalistas religiosos. Butler foi tratada em nosso país como bruxa e, simbolicamente, queimada em praça pública. Ela foi agredida fisicamente e acusada de destruidora da família cristã – um ato de crueldade que nos fez rememorar tempos medievais. De outro lado, em explícito escarnecimento dos avanços obtidos pelos estudos das relações de gênero e pelas lutas dos movimentos sociais – sem que isso representasse qualquer tipo de surpresa, por tratar-se dessa personalidade – a atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, apelou para velhos bordões, ao destacar as cores das vestimentas para meninas e meninos.

Assim, paradoxalmente, em meio a esses modos *nonsenses* da classe política e seus asseclas, a luta dos movimentos sociais é diuturna e incessante, em um cenário onde imperam duas guerras: uma contra o vírus e a outra de ordem moral e política. Por detrás de algumas lideranças políticas, há os seguidores que tentam, à base da força, da ignorância e da violência, imprimir suas marcas e fazer valer as suas concepções e valores, como nessa ocorrência com Judith Butler.

No lastro desses atrasos, outras ideias pouco afeitas às diferenças foram propostas Brasil afora, como o Projeto “Escola sem Partido”, encampado especialmente por políticos das bancadas cristãs, com o argumento de obter uma espécie de neutralidade política e ideológica no ensino, impedindo, dessa maneira, o debate nas instituições de educação das questões ligadas à orientação sexual e de gênero, a partir do daquilo que denominaram de “ideologia de gênero”. Termo que ganhou notoriedade a partir de 2014, quando o Ministério da Educação (MEC), do Governo Dilma Rousseff, tentou incluir a educação sexual, combate às discriminações e promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais no Plano Nacional de Educação (PNE). Desde então, alguns grupos conservadores tentaram barrar qualquer menção à palavra gênero e orientação sexual nas escolas do país.

Não bastassem tantos retrocessos, nas mais variadas áreas, chancelados pelo governo federal, em 2019, na Assembleia Legislativa de São Paulo, três deputadas do PSL, denominadas “Trio de Ferro da Direita”, apresentaram o polêmico Projeto de Lei 1174/2019, propondo exclusividade para as mulheres em relação aos cuidados íntimos das crianças em creches e pré-escolas em todo o Estado.

Deste modo, mesmo em tempos “bicudos” como os de agora, em que a educação, de modo geral, é tratada como vilã por parte dos governantes de plantão e que as denominadas “minorias”, no campo da diversidade, sofrem com as mazelas por parte desses mesmos governantes é que apresentamos esse dossiê. Deste modo, para além desses momentos de insanidade na política e das inúmeras crises de nossa vida em sociedade, no campo das relações de gênero – para retomar a temática do dossiê – se de um lado, como norma, a denominada masculinidade hegemônica se distingue de outras masculinidades, em especial das masculinidades subordinadas, como atestam Robert W. Connell e James W. Messerschmidt (2013); de outro lado, os professores do sexo masculino que ingressaram na Educação Infantil apresentam inúmeras formas de nela permanecerem. Dentre essas, algumas interdições e inúmeros atravessamentos relacionados ao gênero que serão apresentadas nos artigos que compõem esse dossiê.

Em meio a tudo isso, não podemos deixar de acreditar em dias melhores. Nas palavras de Paulo Freire, “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!” (Freire, 1992).

De modo geral, os artigos e relatos que compõem o dossiê apresentam um jeito diferente e novo de perceber a realidade desses sujeitos que atuam em creches e pré-escolas, país afora. Esses textos trazem a marca do inusitado, da luta incessante nos locais de trabalho e a indiscutível marca de pesquisas que corroboram para resguardar o lugar das diferenças, com seriedade, ética e compromisso com a ciência. Em outras palavras, como dito em um dos textos que compõe o dossiê, é necessário que sejamos um campo intensivo de experimentação, invenção e criação de novas sensibilidades, de uma nova suavidade, uma nova doçura a partir dos encontros, relações, conexões e agenciamentos entre homens, mulheres e crianças que se dão nas instituições de educação e cuidado (Janei & Machado, 2020). Só assim, na efetiva ação de esperançar, poderemos, juntos, agenciar outras transformações.

O presente dossiê é composto por 17 artigos – número que evidencia a ampliação, a complexificação e a difusão da questão envolvendo os professores homens na docência da Educação infantil. A profusão de artigos reunidos para o dossiê conforma-se como resposta à onda conservadora que, ao tentar cercear os tempos e espaços de atuação de professores do sexo masculino, impõe visões de mundo sexistas, misóginas, retrógradas e reacionárias que incidem diretamente sobre a qualidade da oferta de experiências de educação e de cuidados, destinadas às meninas e aos meninos de até seis anos de idade em creches e pré-escolas (Santos & Ramos, 2020). E mais: o conjunto dos trabalhos reunidos no dossiê apresenta nuances importantes da produção acadêmica brasileira e internacional.

Os cinco primeiros artigos evidenciam como o debate relativo às interfaces que envolvem docência masculina, cuidados e educação de crianças em outros países, como o

texto do pesquisador belga Jens Peters (que conta com tradução de Angela Scalabrin Coutinho) intitulado: “*Profissionalidade e gênero: participação dos homens e pequena infância*” evidencia como a União Europeia insere a figura masculina nas profissões para a pequena infância enquanto política de equidade de gênero – tarefa realizada, sobretudo, a partir de análise da situação do Reino Unido.

O artigo “Profissionais de Educação Infantil na Suécia: limites e possibilidades de compartilhamento de tarefas entre homens e mulheres”, de autoria de Ricardo Gonçalves de Sousa e Wesley Lopes da Silva, apresenta os descompassos entre os modos como homens e mulheres afirmam existir paridade nas divisões do trabalho com as crianças suecas que frequentam a pré-escola e as situações concretas vividas por professores e professoras no cotidiano daquele país.

O terceiro artigo é de autoria de Daniel Brailovsky, cujo título é “Los muy señoritos: maestros varones em el nivel inicial”. O texto apresenta elementos que permitem compreender que a presença de homens na docência com bebês e crianças pequenas, assim como no Brasil, é alvo de suspeita e desconfiança também na Argentina – e faz com que os professores homens atuem no cotidiano de modo distinto das mulheres.

De autoria de Joaquim Ramos; Maria de Fátima Cardoso Gomes e Alexander Ruiz Silva, o artigo “Professores homens na educação inicial: um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil colombiana” analisa os limites e possibilidades da presença masculina na Educação Infantil, a partir do contraste das perspectivas de homens e mulheres que atuam como professores em Bogotá, Colômbia. Em linhas gerais, os sujeitos da pesquisa concebem os profissionais do sexo masculino como substitutos paternos, em contraposição às teorias do substituto materno – perspectiva difundida no Brasil na década de 1970.

O quinto artigo, intitulado: “Eu acho estranho!” Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil”, assinado por Lenira Haddad, Claudia Denise Sacur Marques e Luciano Henrique da Silva Amorim, realizado a partir de uma pesquisa com proposta metodológica arrojada, discute os estranhamentos que profissionais de Educação Infantil de Maceió, Alagoas, expressam ao perceber a presença de homens na docência com crianças em instituições de cuidados e educação dinamarquesas.

Os três próximos textos abordam questões mais amplas relativas à presença de homens na Educação Infantil. Em “*Um diálogo entre o macro e o micro: o que os números revelam sobre a docência masculina na educação infantil e o contexto carioca*”, Rodrigo Ruan Merat Moreno e Alexandra Coelho Penna discutem, a partir dos dados do Censo Escolar, a realidade encontrada em creches e pré-escolas da cidade do Rio de Janeiro: os professores homens ainda são uma minoria, apesar de, ao longo dos últimos anos, verificar-se um modesto aumento. Apesar da ampliação do número de professores homens na capital fluminense, a presença desses sujeitos ainda é alvo de estranhamento por parte de gestores e familiares das crianças.

Os quatro artigos seguintes evidenciam as tensões decorrentes da inserção e permanência de homens na educação infantil. O artigo de Peterson Rigato da Silva; Mariana Kubilius Monteiro; Ana Lúcia Goulart de Faria e Helena Altman, intitulado: “*Homens na*

educação infantil: propostas educativas açucaradas? questões de gênero na educação da pequena infância” evidencia os ditos, os interditos e os contraditos acerca da presença masculina em creches e pré-escolas, a partir de duas pesquisas realizadas com docentes que atuam na educação infantil de duas cidades paulistas.

Os dois próximos artigos buscam positivar a presença masculina na educação infantil a partir da mudança de foco nas análises. “*Professores homens da educação infantil: narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados*” artigo assinado por Patrícia Dias Prado, Viviane Soares Anselmo e Isabela Signorelli Fernandes analisa os limites e possibilidades de constituição da dimensão brinçalhona de docentes do sexo masculino por meio das experiências lúdicas desenvolvidas para e com as crianças.

O outro artigo: “Percepções das crianças sobre as relações de gênero a partir das interações vividas entre pares e na companhia de uma professora e um professor na Educação Infantil”, de autoria de Sandro Vinicius Sales dos Santos; Alexandre Gomes Soares e Denise da Silva Braga, busca compreender como as relações estabelecidas entre um professor homem e as professoras mulheres são percebidas e significadas pelas crianças no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte, Minas Gerais, evidenciando a urgência de as questões de gênero figurarem no debate institucional de creches e pré-escolas, principalmente quando a instituição possui um professor do sexo masculino.

Dois outros artigos discutem limites e possibilidades da presença masculina em tempos, espaços e experiências formativas fora do contexto institucionalizado da educação infantil. O primeiro artigo “*Experiências de pesquisa de um corpo masculino adulto numa instituição de educação infantil*”, de Túlio Campos; Maria Cristina Soares de Gouveia e José Alfredo de Oliveira Debortoli, evidencia a relação de um pesquisador homem com mulheres e crianças em uma investigação sobre excursões de um grupo de crianças por espaços da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Além dos artigos, o dossiê ainda conta com três relatos de práticas de professores do sexo masculino que evidenciam diferentes momentos e situações vividas durante a trajetória profissional de homens atuando na educação e nos cuidados de bebês e crianças pequenas. O relato: “*Afeto é palavra masculina experiências de um estagiário da educação infantil no recôncavo da Bahia*” de Robervaldo Neri dos Santos Passos e Alice Costa Macedo, apresenta as dificuldades enfrentadas pelo primeiro autor durante o estágio em educação infantil vivido durante o curso de licenciatura em Pedagogia.

Como dito, nesse momento tão difícil de nossa história, o conjunto dos trabalhos reunidos neste dossiê conforma-se como estratégia de resistência à ação de grupos conservadores que insistem em distanciar homens do cuidado e da educação das crianças pequenas, além de focalizar os professores do sexo masculino que, em muitos casos, encontram-se deslocados e fora do lugar ao exercitarem as ações de educação e cuidado de crianças pequenas. Os artigos destacam as possibilidades reais de os profissionais do sexo masculino constituírem-se enquanto sujeitos que promovem a desconstrução de estereótipos de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária, menos sexista e contrária a toda e qualquer forma de discriminação (Santos & Ramos, 2020).

Apresentação da pesquisa: “Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG”

A minha dissertação de mestrado foi nomeada de “Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG” e defendida em 2011, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Artigo referente a essa dissertação foi premiado no 9º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, da Secretaria de Políticas para Mulheres, no ano de 2015. Parte desse artigo foi pauta da roda de conversa, no III Encontro sobre a formação de educador@s e professor@s na UniverCidade de Évora, na II Jornada Internacional sobre formação de professor@s de Educação Infantil.

O exercício da docência de crianças pequenas no Brasil tem sido uma atividade majoritariamente exercida por mulheres (Vieira, 1986; Cerisara, 2002). A Educação Infantil nasceu e continua colada ao feminino, entretanto, essa realidade aponta uma incipiente mudança a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/1996 – (Brasil, 1996), que atribuem aos municípios a responsabilidade com a educação de crianças até seis anos de idade e a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas.

Se por um lado, o ingresso de professores do sexo masculino, na Educação Infantil dos municípios representa, aparentemente, apenas um pequeno percentual numérico; por outro, no campo das relações sociais, representa a viabilização do processo de interlocução e de interação entre os diferentes sujeitos no espaço institucional.

Ao ocupar, por meio de concursos públicos, esses espaços de cuidado e educação de crianças pequenas – tradicionalmente concebidos como femininos – os professores homens passam a constituir a *novidade de gênero* que se vincula às recentes conquistas no campo das políticas para a infância (Ramos, 2011). Em especial, ao reconhecimento do direito da criança pequena à Educação Infantil, consagrado na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que atribuiu ao Poder Público Municipal responsabilidade do atendimento institucional às crianças dessa faixa etária. Também a LDBEN 9.394/1996 (Brasil, 1996), ao inserir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, serviu como importante instrumento para impulsionar mudanças na política para a infância.

Assim, este artigo se propõe dialogar com essa nova realidade e com os desdobramentos que a presença desses homens acarreta nas instituições públicas de Educação Infantil. Em perspectiva qualitativa, de natureza sociológica, a pesquisa foi balizada pelos estudos de gênero e sexualidade, e para realizá-la foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com os profissionais das instituições do município de Belo Horizonte (direção, coordenação, gerente pedagógica e professoras) e grupos de discussão com as famílias das crianças. Na tentativa de dialogar com os diferentes integrantes das famílias, as discussões em grupos foram realizadas de maneira homogênea, agrupando pais, mães e outros parentes, separadamente.

Dentre outras constatações, na pesquisa aponta-se para a existência de inúmeras restrições quanto à presença de homens no exercício do cargo de educador infantil e também de cerceamentos na execução das ações inerentes à função – tanto por parte dos próprios profissionais das instituições participantes (duas Unidades Municipais de Educação

Infantil e uma Escola de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil), quanto por parte dos integrantes das famílias das crianças. Em linhas gerais, os diferentes sujeitos participantes da pesquisa afirmam que a aceitação dos professores do sexo masculino somente se efetiva quando esses sujeitos conseguem oferecer provas de que, além da competência e da habilidade inerentes ao desempenho da função, são pessoas idôneas e não representam perigo para as crianças. Ainda assim, é reiterada a ideia de que são homens fora do lugar.

Ao ingressarem nas instituições, esses docentes recebem “autorização” para exercerem as atividades docentes em espaços onde são facilmente observados por outros adultos, como a quadra, os laboratórios, as oficinas, as bibliotecas ou nas turmas de crianças maiores. Outra questão balizada por interdições relaciona-se à dimensão do cuidado corporal das crianças. De maneira tácita, uma das formas encontradas para driblar o “olhar vigilante e acusador” era permitir que os professores homens trabalhassem sempre acompanhados de outros adultos. Dessa maneira, o banho das crianças, por exemplo, era dividido por gênero: as professoras se encarregavam dos banhos das meninas e os professores, dos banhos dos meninos.

Para esses docentes do sexo masculino, o tempo de atuação como educadores constituía um importante aliado: à medida que a comunidade escolar interagia com eles, ia adquirindo mais confiança no trabalho desenvolvido por esses sujeitos. Entretanto, mesmo passando por uma espécie de período comprobatório – tempo necessário para provar a “verdadeira” intencionalidade na ocupação do cargo –, a relação estabelecida com os diferentes segmentos da comunidade escolar era marcadamente de estranhamento. Cada professor participante da pesquisa, em conformidade com o espaço e com os diferentes sujeitos, de maneira particular e subjetiva, apresentou as peculiaridades para adaptar-se às instituições: uns adaptaram em um tempo menor, outros demandaram maior tempo.

Algumas professoras – participantes das discussões em grupos –, mesmo atuando em parceria com esses professores, alegaram, hipoteticamente, que também não confiariam suas filhas a um professor homem “desconhecido”. Uma dessas professoras afirmou que: *“Essa desconfiança não é apenas das mães. Eu também, como professora, não deixaria minha filha numa escola em que tivesse um homem desconhecido”*.

A interlocução com os diferentes sujeitos contribuiu para explicitar os seguintes aspectos: as razões que balizaram as escolhas desses homens pela profissão docente; os pontos de tensão que a presença deles gera nas instituições educativas; como se estabelecem as relações com os diferentes segmentos da comunidade escolar; os modos peculiares como professores e professoras executavam determinadas tarefas e os estranhamentos e/ou discriminações que a presença desses homens suscitava entre os diferentes participantes da pesquisa.

Os dados da pesquisa revelaram que durante o período imediatamente após assumirem o cargo de educador infantil, esses professores ficavam sob a vigilância constante de outros profissionais das instituições e que, normalmente, eram prontamente direcionados para as funções de professor de apoio ou outras funções exercidas em espaços abertos, como informado anteriormente.

As discussões realizadas em grupos com pais, mães e parentes das crianças indicaram que, supostamente, no exercício da docência de crianças pequenas há, paradoxalmente, a presença de dois tipos de homens: os homossexuais e os pervertidos sexualmente (Santos, 2020). Para esses participantes, os professores homens que atuavam na Educação Infantil eram classificados como *gays* porque executavam funções que não eram próprias para homens e “fugiam” do trabalho constituído como destinado aos *homens de verdade* – os ditos trabalhos pesados.

Neste mesmo segmento, as discussões apontaram que inúmeras outras profissões são mais apropriadas para mulheres que para homens e, por esse motivo, agregam, também, maior número de homossexuais, como cabeleireiros, chefes de cozinha, faxineiros, cozinheiros, dentre outras. Para esses participantes, existem algumas funções que nenhum *homem normal* poderia assumir sem ressalvas, e se assumem é porque apresentam algum desvio no comportamento.

Para os participantes dessas discussões, o fato de alguns homens atuarem na Educação Infantil é motivo para percebê-los como possuidores de uma *masculinidade destoante ou marginal*, conforme foi constatado na fala de um dos professores participantes da pesquisa:

Uma professora da tarde foi dobrar no turno da manhã. Em dado momento, nos encontramos e começamos a conversar. Ela disse pra mim: ‘Rapaz, se eu não tivesse conversado com você, eu continuaria achando que você era gay, porque não faz sentido um homem desse tamanho trabalhar com criança pequena’. (Natan – Professor de Educação Infantil)

Esse modo de enxergar o professor homem nos faz refletir sobre as hierarquias sociais vinculadas ao gênero. A opção por uma carreira feminina estaria, nesse caso, marcada pelo pressuposto da negação do masculino. Tal concepção nos leva às seguintes indagações: Por ser uma profissão desvalorizada, na perspectiva da carreira e do salário, atuar na Educação Infantil não é apropriado para homens? O lugar reservado aos professores do sexo masculino corresponde, realmente, aos cargos de maior remuneração na carreira docente? Professores do sexo masculino, verdadeiramente “machos”, devem atuar apenas com outro tipo de público e de “alunos”? Ou, incorporando as reflexões feitas por Nilholson (2000), as diferenças no sentido e na importância atribuídos ao corpo afetam o sentido da distinção masculino/feminino?

As discussões também apontaram que a masculinidade desses homens era constantemente colocada em dúvida – especialmente quando eles ainda não eram conhecidos pela comunidade escolar. Entretanto, após algum tempo de convivência e diferentes interações no cotidiano do trabalho, essa dúvida era confirmada ou rechaçada.

Por outro lado, esses professores homens são vistos como pervertidos sexualmente porque *todo homem com meninas é uma combinação perigosa*, conforme salientou Loira, avó de criança matriculada em uma das instituições pesquisadas. Essa mesma concepção é referendada também por Edvaldo, também avô de criança: *Pra mim, o pai pegar a filha e dar banho, lavar a vagina e coisa e tal, é muito difícil. Hoje, pra mim, tá muito pior. As coisas estão muito difíceis. O que o olho não vê, o coração não sente. Nós temos a pedofilia [...].*

Os relatos corroboram com a representação de que há uma estreita relação entre o cuidar e os impulsos sexuais. Dessa maneira, os professores e demais homens – inclusive os próprios pais – poderiam se desincumbir dos cuidados corporais das crianças, evitando tocá-las, desnudá-las, cheirá-las, etc.

Essa assertiva é ratificada pela maioria dos participantes das discussões realizadas em grupos com as mães, os pais e os parentes das crianças, que apontaram uma forte restrição à presença de professores homens na Educação Infantil. Diferentemente de como concebem a profissão exercida por mulheres, os homens são vistos como totalmente deslocados nas instituições de Educação Infantil. As professoras podem até representar algum tipo de ameaça para as crianças, no entanto, na avaliação desses participantes, por mais maldosas que possam ser, as mulheres são incapazes de abusar das crianças na mesma proporção que os homens, pois elas trazem consigo a vocação para a maternidade e as mães, por natureza, é que protegem e cuidam – com desvelo – dos filhos pequenos e jamais cometeriam qualquer tipo de maldade contra crianças.

Ao discutir a sexualidade de professores e professoras esbarramos na ideia socialmente construída de que algumas profissões são culturalmente reconhecidas como de um ou de outro sexo. E o preconceito relativo às diferentes capacidades de homens e mulheres é acompanhado de uma concepção hierárquica de dominação do gênero masculino sobre o feminino.

Outra representação frequentemente produzida a respeito da presença desses docentes na Educação Infantil é aquela que se aproxima do campo da psicologia e trata de maneira positivada a interação que professores do sexo masculino estabelecem com as crianças pequenas. Nesse caso, prevalece o caráter compensatório, quando a criança cria um vínculo mais estreito com uma figura masculina, especialmente se ela é privada no ambiente familiar da figura paterna e convive apenas com pessoas do sexo feminino. Nessa lógica, a presença masculina é necessária e positiva ao desenvolvimento emocional da criança.

De maneira paradoxal, a presença do professor homem em espaços de educação e cuidado de crianças pequenas é vista como algo “fora do lugar” – que, se possível, deve ser evitada – ao mesmo tempo em que é entendida como importante nas instituições que se propõem educar e cuidar das crianças pequenas.

Conclusão

A pesquisa “Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG”, possibilitou constatar que a recente inserção de professores do sexo masculino na Educação Infantil da RME/BH estabelece estreito vínculo com as conquistas no campo das políticas para infância. Em especial, ao processo de reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica – o que ocorreu após muitos anos de luta dos movimentos sociais. Ao tratar a Educação Infantil como parte da Educação Básica, outras conquistas foram ocorrendo, incluindo a abertura de concursos públicos e a possibilidade concreta do ingresso dos professores homens na carreira de educador infantil.

Ainda que legitimados por concursos públicos, os dados empíricos da pesquisa revelam que esses professores enfrentam, no cotidiano de trabalho, inúmeras interdições e rechaçamentos, como explicitado ao longo deste artigo. Além disso, esses profissionais são submetidos a um duplo estágio: o estágio probatório (para todos que ingressam no magistério público municipal) e o denominado “estágio comprobatório” – isto é, um conjunto de ritos que permite a aceitação dos professores homens como parte da comunidade escolar. Ritos que ocorrem nos tempos, nos espaços e nas relações vividas por estes profissionais com as famílias, com as demais profissionais da instituição e, inclusive, com as crianças (Ramos, 2011; Santos, 2020).

Em relação ao estágio comprobatório, percebemos que para cada um desses sujeitos, esse período ocorria de maneira diferenciada e representava o tempo necessário para que dessem provas de que possuíam as habilidades necessárias para o educar e o cuidar das crianças pequenas, com competência, sem machucá-las ou violentá-las sexualmente. Enfim, constituía um tempo determinante para que fossem aceitos (ou não) nas instituições de Educação Infantil.

De igual maneira, os 17 artigos selecionados para compor o dossiê “Professores homens na Educação Infantil: dilemas, disputas, tensões, confluências” (2020), dentre tantos outros aspectos relacionados à inserção e permanência de professores homens na Educação Infantil, destacam os desafios enfrentados por esses sujeitos no cotidiano do trabalho com as crianças matriculadas em creches e pré-escolas do Brasil e do exterior. Importante destacar que no Brasil, apenas com o advento dos recentes ordenamentos políticos, foi propiciado condições para que esses docentes pudessem ter acesso à primeira etapa da educação básica – e ainda hoje, de aproximadamente 557 mil docentes, de acordo com o Censo Escolar de 2017, somente 3,4% são homens atuando na Educação Infantil. Apesar do crescente número de pesquisas realizadas nos últimos anos, utilizando os mais diferentes aportes teórico-metodológico, percebemos que a atual onda conservadora que avança sobre a educação, busca distanciar esses professores (homens) do exercício da docência com crianças pequenas.

Os estudos que compõem a pesquisa de mestrado e o dossiê, aqui, apresentados, contribuem para a compreensão das interações e das subjetividades acarretadas pela presença de homens, supostamente “fora do lugar”, na docência da primeira etapa da Educação Básica e ajudam-nos a compreender, de modo mais amiúde, a existência de constantes dilemas, disputas, tensões e confluências, conforme denominamos o dossiê que trata da questão. Assim, os cenários desenhados ao fim da escrita deste artigo sugerem a necessidade de novas pesquisas sobre os professores que optam em cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas e que a presença desses sujeitos no exercício da educação e do cuidado das crianças pequenas apresenta-se como uma temática aberta a inúmeras outras possibilidades de investigação.

Referências

- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Cerisara, A. B. (2002). Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. Coleção Questões da Nossa Época. Cortez.
- Freire, P. (1992). Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Paz e Terra.
- Janei, V., & Machado, S. R. M. (2020). “Doce bárbaros”: por uma nova sensibilidade dos professores homens na Educação Infantil. *Zero a Seis*, 22(42) 710-725.
- Nilholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, 8(2), 9-42.
- Ramos, J. (2011). *Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG*. Belo Horizonte, Dissertação (mestrado em educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- Santos, S. V. S. (2020). A estranha presença de professores homens na Educação Infantil: considerações sobre o masculino em creches e pré-escolas. In: Moro, C.; Baldez, E. (Org.), *EnLacEs no debate sobre Infância e Educação Infantil*. (pp. 53-82). UFPR.
- Santos, S. V.S., & Ramos, J. (2020). Professores homens na Educação Infantil: dilemas, tensões, disputas e confluências. *Revista Zero a Seis*, (Dossiê temático) 22(42), 310-1174.
- Vieira, L. M. F. (1986). *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Possibilidades, constrangimentos e desafios para uma educação inclusiva

Ana Artur | Universidade de Évora (Portugal) | aartur@uevora.pt
Danielle Nunes do Prado | Universidade Estadual de Londrina (Brasil) |
daninunesdoprado@gmail.com

Resumo

Passados mais de 25 anos após a Declaração de Salamanca, o debate sobre educação inclusiva mantém-se atual. O discurso sobre educação inclusiva, e apesar das variadas orientações nacionais e internacionais, mantém muitas marcas decorrentes do modelo médico. Ao mesmo tempo vivemos uma fase de conflitualidade concetual entre a educação inclusiva e a educação especial. Neste texto, apresentamos as reflexões produzidas na Roda de Conversa cujo propósito procurou a reflexão partilhada, sobre a educação inclusiva em torno de três questões: Que significados são atribuídos à educação inclusiva? Qual o papel d@ professor@/ educador@ na organização de ambientes pedagógico inclusivos; Qual o papel da formação inicial na formação de educador@s/ professor@s inclusiv@s? Estas foram as perguntas que orientaram a estrutura da Roda de Conversa, a qual relatamos neste texto, desde o seu planeamento à sua concretização. Para criar uma dinâmica dialógica foram utilizados ativadores de conversa, por meio digital. As participantes se envolveram num processo de interlocução, mediadas pelas autoras, e foi possível refletir sobre a educação inclusiva, identificando concepções convergentes e desafios a ultrapassar.

Palavras-Chave: Educação inclusiva; Formação inicial de educadores e professores; Roda de conversa; Reflexão dialógica.

Introdução

A roda de conversa, não sendo uma prática muito usual em encontros ou congressos em Portugal, surgiu como uma possibilidade, a par com outras modalidades de comunicação, como é o caso de comunicações livres, oficinas e conferências. As autoras, uma portuguesa e outra brasileira, ambas interessadas em refletir sobre a educação inclusiva, apresentam neste artigo o modo como concetualizaram e organizaram a roda de conversa, desde o planeamento às reflexões produzidas no final da roda.

O interesse na reflexão dialógica (Wells, 2002) sobre educação inclusiva foi o ponto de partida. Esta motivação teve origem na pertinência e atualidade do tema, mas também no interesse pessoal das autoras, uma vez que participam na formação inicial de professores.

Sobre a pertinência, a educação inclusiva, expressa no Objetivo Desenvolvimento Sustentável 4 (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015): “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, ela é considerada um elemento fundamental para o desenvolvimento

sustentável no planeta. De facto, a visão cada vez mais humanista das políticas internacionais tem colocado a educação inclusiva como um designio a cumprir ao nível mundial, com a consciência de que esta constitui um sério desafio na resposta às exigências do complexo mundo que habitamos e à diversidade que caracteriza o ser humano. Por isso nos devemos sentir inquietos, na certeza de que ainda há muito por fazer neste campo da educação.

A diversidade de alunos, de realidades sociais, económicas e culturais e as exigências do sistema educativo, têm colocado aos docentes inúmeros desafios que se prendem, por um lado com o que a sociedade espera da escola e dos professores e, por outro lado, com o seu papel no contexto educativo e a com a forma como lida com a heterogeneidade. Ora, a importância atribuída à educação inclusiva, implica que a mesma seja objeto de análise, de reflexão e de conhecimento.

Concetualizando e Planeando a Roda de Conversa

Uma roda de conversa é uma atividade promotora do encontro de pessoas que se reúnem por um interesse comum. É um espaço/tempo de comunicação, no qual o diálogo e a escuta se assumem como elementos formativos com o objetivo de acolher democraticamente diversas opiniões (Warschauer, 2017). Significa dar voz às pessoas que nela participam e pensar em conjunto, uns com os outros. Na roda da conversa a relação não está hierarquizada, ela tende a ser horizontal, pois não existe o binómio formador e formando. Todos são considerados nas suas opiniões, divergentes ou não. Para Warschauer (2017) este tempo pode ser considerado como oportunidade de autoformação permitindo aos elementos que constituem o grupo tomar consciência das suas práticas profissionais, das suas conceções, no confronto com as dos outros. Esta ideia, aproxima-se de algum modo, ao conceito de autoformação cooperada proposto por Niza (1997) uma vez que todos assumem o papel de formadores e formandos e se juntam em torno de um projeto comum. Neste contexto, a proposta era criar um espaço de interlocução e construção de conhecimento (Pontecorvo, 2005) onde cada elemento do grupo pudesse partilhar as suas ideias ou as suas práticas em torno da temática em discussão.

Num primeiro momento, e para captar o interesse dos potenciais participantes, foi produzido o resumo, cujo título antecipava o que se queria discutir dentro da temática relativa à educação inclusiva, e onde se incluíram três questões que se iriam constituir como o esqueleto da Roda de Conversa.

Com as três perguntas tivemos a preocupação de indicar os três pontos a serem debatidos, dentro da temática. Num primeiro momento interessava pôr em comum as conceções sobre educação inclusiva, uma vez que para haver comunicação, é necessário que se aproximem os significados de modo a criar pontos de entendimento pois, “o significado posto na maioria dos actos realizados pelos participantes em qualquer encontro do dia a dia depende do que eles dizem previamente uns aos outros, ou depois de terem agido” (Bruner, 1997, p.28). Neste caso, interessava partir das perspetivas de cada participante na roda, para, a partir delas, criar um entendimento comum e construir uma reflexão partilhada abrindo caminho para a questão seguinte.

Com a segunda pergunta, a intenção foi problematizar o papel dos educadores e professores, enquanto agentes primordiais da ação educativa, com responsabilidades na intencionalização do ambiente educativo inclusivo que permita a participação das crianças. Ou seja, quis-se provocar os participantes a partilhar as suas vivências e saberes sobre a organização do espaço e materiais, dos tempos e das interações, enquanto tempo/espaço potenciador de participação das crianças, ou, enquanto barreira a essa mesma participação. Lembramos que, o que as crianças podem, ou não fazer, depende das oportunidades de participação que lhes é dada pelo adulto, sabendo que quanto maior for a participação de todas as crianças, mais inclusivo se torna o contexto (Ainscow & Messiou, 2018).

Relativamente à terceira pergunta, ela procurou abrir espaço para pensar o papel dos cursos de formação inicial de educadores e professores na construção de profissionais cada vez mais inclusivos. Na sequência da questão anterior, urge pensar o papel proativo das instituições de ensino superior na formação inicial e continua, através de propostas curriculares também elas conducentes com a educação inclusiva. Esta perspetiva enquadra-se no contexto político da educação inclusiva, ancorada em direitos que visam combater formas de exclusão e discriminação (UNESCO, 2018). Por exemplo, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial produziu um perfil que caracteriza o professor inclusivo, (AEDEE, 2012) onde se enumeram um conjunto de competências sem, no entanto, referir como estas podem ser promovidas no contexto da formação inicial (Florian & Camedda, 2020). Permanece, portanto, a necessidade de continuar a debater a melhor maneira de formar professores inclusivos, sabendo que não é suficiente, criar unidades curriculares específicas para a educação inclusiva. Importa, pois, que a formação inicial utilize estratégias formadoras para a inclusão, centradas no isomorfismo pedagógico (Folque, Leal da Costa & Artur, 2016), de modo que os aprendizes de educadores e professores sejam capazes de desenvolver nos contextos de prática, por homologia de processos, uma pedagogia inclusiva capaz de responder aos desafios da heterogeneidade.

O desenvolvimento da Roda de Conversa

A Roda de Conversa, obedeceu a três momentos que se interligaram, e as duas proponentes assumiram o papel de mediadoras da conversa, de forma que não se perdesse o foco na temática. O grupo que se formou, constituído por 12 participantes, incluindo as mediadoras, era heterogéneo, composto por educadores, professores e alunas, portugueses e brasileiros.

Para início de conversa, em torno da educação inclusiva, utilizou-se como ativador da reflexão, uma atividade interativa, utilizando o Mentimeter, plataforma on-line, na qual formulámos uma pergunta: O que é a educação inclusiva? O objetivo era a construção de uma nuvem de palavras que refletisse as conceções das participantes. Assim, as participantes foram convidadas a responder à questão apresentada, através da aplicação digital como se pode observar na Figura 1.



Figura 1. Aplicação Mentimeter com pergunta

Para responder, as participantes tinham a opção de inserir palavras-chave que, no seu entender, significassem inclusão. O resultado foi uma nuvem de palavras, representadas na Figura 2, a partir das quais se refletiu em conjunto, criando um discurso sobre as ideias apresentadas.



Figura 2. Nuvem de palavras sobre educação inclusiva

A nuvem de palavras foi partilhada no grupo, e as participantes tiveram a oportunidade de explicitar algumas das ideias subjacentes às palavras registadas. Da reflexão entre as várias vozes encontraram-se pontos de convergência que acrescentaram significado à educação inclusiva, tema em discussão.

A partir da definição dos participantes, foi possível perceber que as concepções apresentadas se alinham a proposta da Educação Inclusiva, todavia, os participantes também demonstraram suas angústias e anseios para a efetivação das mesmas. Chamou-nos atenção a fala de uma participante que destacou a importância da pertinência, convocando a pensarmos sobre a efetivação da inclusão não somente no acesso, mas sobretudo na participação nas propostas e atividades. Ela alertou sobre a realidade em que o professor de apoio fica separado com a criança, denunciando mais um processo de integração do que de inclusão. Assim, as palavras como acolhimento, empatia, diversidade e respeito, corroboraram com os relatos e reforçaram aspectos relacionados com a Educação Inclusiva. Quanto a definição utilizada pela palavra colaboração, pudemos perceber que trata-se de um eixo a ser melhor desenvolvido, para a efetivação de uma prática efetivamente inclusiva, já que temos uma cultura de trabalho isolado e individualizado nos ambientes escolares. Desse modo, o trabalho colaborativo se constitui como um caminho para que os professores se fortaleçam, apoiem e busquem as alternativas em vista da inclusão.

Num segundo momento para avançar na segunda questão, sobre o papel do educador/professor, as mediadoras compartilharam um vídeo com cerca de minuto e meio, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3D4cE4FDcZg>, representado na Figura 3.



Figura 3. Imagem do vídeo com a história

A partir deste ativador discutiu-se a organização do ambiente educativo, e a importância de eliminar barreiras à aprendizagem, por oposição ao trabalho individualizado, centrado na criança, esquecendo a importância da interação entre crianças. A reflexão sobre o papel do educador/professor questionou modos de trabalho, nos quais ainda prevalece a proposta do docente, com atividades iguais para todos, sem atender à condição das crianças, aos seus interesses, e às suas necessidades particulares. O olhar do educador/professor deve ser sensível às adaptações que precisam ser realizadas no contexto educativo, avaliando a qualidade do mesmo, planejando de acordo com a pluralidade de crianças que constituem um grupo. Nalguns relatos foram compartilhados exemplos de casos que, se enquadram naquilo que podemos chamar, situações de integração, ou até mesmo de exclusão. Foram reportadas situações de crianças, que, apesar de estarem na escola com os seus pares, elas apenas partilham um espaço comum: a sala de aula. Elas estão presentes, mas não participam nas atividades da rotina, não são apoiadas pelo docente da turma nas interações. Este tipo de organização não favorece a participação e marginaliza. Mediante estas constatações, uma das respostas identificadas no grupo, para promover cenários mais inclusivos, foi a diferenciação pedagógica, enquanto modo de organização do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, as oportunidades de participação das crianças serão ampliadas e todas elas podem envolver-se na aprendizagem de acordo com os seus ritmos e competências, apoiadas pelo educador/professor e pelos colegas. Para tal, o professor/educador, que se deseja inclusivo, deverá ser apoiado pelos pares que dominam melhor as estratégias de diferenciação pedagógica, e, com eles desenvolver práticas de formação cooperada com vista a melhorarem a sua própria prática, tendo como finalidade a construção de contextos educativos mais inclusivos.

Em sequência, da reflexão sobre o papel do educador/professor, estabelecemos conexões com a formação inicial. Das várias falas, destacamos a importância da formação inicial do educador/professor alinhada à concepção de Escola para Todos, em que os conteúdos da Educação Especial não sejam paralelos aos conteúdos gerais de formação. A preocupação com uma formação inicial e continuada que contribua para uma sensibilização para o atendimento à diversidade, de modo a eliminar as práticas excludentes e combater as resistências dos educadores/professores. Houve também uma discussão acerca da necessidade do amparo legal para que os currículos de formação inicial contemplassem esses aspetos, considerando a relevância de um ensino que atenda a todos e cada um.

Abordou-se ainda a perspetiva isomórfica da formação, e como ela deve ser entendida, enquanto um princípio orientador da gestão dos currículos na formação inicial, de modo que os futuros educadores/professores adquiram as ferramentas que lhes permitam responder aos desafios colocados nas escolas.

Fechando a Roda

Como fecho da Roda de Conversa, revelou-se uma nova nuvem de palavras, fruto do registo de uma das mediadoras, também na aplicação Mentimeter. Durante os diálogos foram registadas as ideias das participantes. O produto, apresentado na Figura 4, funcionou como documentação sobre o que foi sendo dialogado durante o tempo da roda.

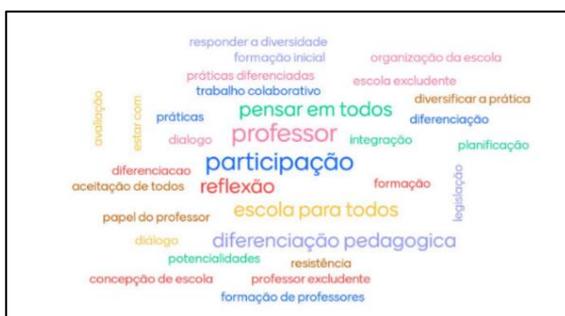


Figura 4. Nuvem de palavras - síntese da Roda de Conversa

O registo representado na Figura 4 ilustra os conceitos construídos e reconstruídos em diálogo, mas também na escuta. Foi possível socializar a reflexão individual, através da interlocução coletiva. Em conjunto consideramos que a educação inclusiva continua por cumprir. Apesar de todos os avanços legais, da presença de todas as crianças nos contextos educativos, a sua participação nas atividades da "escola" e da vida, ainda não é plena. É um facto. É necessário continuar a investir na divulgação de boas práticas de diferenciação pedagógica, que existem, como condição para a inclusão. A responsabilidade da formação inicial, é fundamental para a construção de educadores e professores com perfil mais inclusivo. Isso será uma realidade quando todos nós conseguirmos trabalhar ainda mais em cooperação, e nos conectarmos mais, aos professores com práticas mais inclusivas, reconhecidas social e cientificamente. A diferenciação pedagógica foi apontada como a condição para que as crianças na escola possam ter espaço e tempo de participação.

As possibilidades de construir uma educação mais inclusiva reside no conhecimento profissional, sobre quais as práticas pedagógicas mais eficazes, assentes em parâmetros de qualidade, mas também no processo através do qual elas podem ser efetivadas. A cooperação entre docentes do ensino superior, educadores cooperantes e aprendizes de educadores/professores, é um dos caminhos para a auto e heteroformação, na busca da educação inclusiva. Ao mesmo tempo, é necessário alimentar o isomorfismo pedagógico, de modo que os futuros educadores/professores utilizem na sua vida profissional, os processos de aprendizagem a que tiveram acesso na formação inicial.

Referências

- AEDEE. (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_pt.pdf
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19 (1), 1-17.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado*. Edições 70
- Folque, M. A., Costa, C. L. & Artur, A. (2016). A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: Correa, C. H. A., Cavalcanti, L. I. P., Bissoii, M. F. (Orgs.). *Formação de Professores em Perspectiva*. (pp. 177-235). EDUA, Editora da Universidade Federal do Amazonas.
- Florian, L.; Donatella Camedda. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43 (1), 4-8.
- ONU. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=E
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Educa
- Pontecorvo, C. (2005). Interação social e construção de conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. IN C. Pontecorvo, A.M. Ajello & C. Zucchermaglio (Orgs) *Discutindo se Aprende, Interação Social, conhecimento e escola*. (pp.45-61). Artmed
- Warschauer, C. (2017). *Entre na roda! A formação humana nas escolas e nas organizações*. Paz e Terra.
- Wells, G. (2002). Dialogical Inquiry in Education: Building on the legacy of Vygotsky. In C. D. Lee, & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research*. (pp. 51-85). Cambridge University Press.

Parte B – Comunicações Livres

B1 – Formação e Identidades Profissionais

Leitura e escrita na educação infantil: uma política de formação continuada na educação infantil da rede municipal de juiz de fora, minas gerais, Brasil

Ameliana Augusta Campos Zaghetto | Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) | amelianaapjf@gmail.com

Bianca Recker Lauro | Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil) | biancalauro80@gmail.com

Eliza Kelly Grosman Amorim | Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil) | elizakellyga@gmail.com

Nayla Ribeiro do Carmo | Secretaria de Educação de Juiz de Fora (Brasil) | naylacarmo@gmail.com

Thais Silva do Nascimento | Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil) | tsn270488@gmail.com

Zuleica Beatriz Gomes Nocelli | Universidade Federal de São João Del' Rei (Brasil) | zuleicapesquisadora@gmail.com

Resumo

Neste texto, refletimos sobre ações de uma formação continuada, envolvendo a equipe da Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras (SAPIP) – do Departamento de Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora - MG (DEI/SE) e professoras da Educação Infantil que atuam nas Instituições Parceiras (creches) do município. Essa formação envolveu o trabalho de leitura e escrita na Educação Infantil que foi desenvolvido nessas instituições, as quais atendem a bebês e crianças bem pequenas. O objetivo foi ampliar o universo de possibilidades de práticas educativas que favoreçam a aprendizagem através do protagonismo da criança. O referencial teórico para as formações pautou-se na “Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil” (LEEI/UFMG), na Proposta Curricular da Rede de Ensino de Juiz de Fora, bem como nas proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A escolha da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi motivada pela consciência de que o docente dessa primeira etapa da Educação Básica desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida e na constituição de sua subjetividade. Além disso, há o fato de o material dispor de textos voltados para uma formação do docente para além da dimensão acadêmica, teórica e conceitual, oferecendo diversificadas perspectivas de linguagem que propõem um trabalho com intencionalidade pedagógica clara e significativa e que proporcione novos olhares e leituras de mundo. Visou-se valorizar uma prática educacional que possibilite aos profissionais da Educação Infantil o poder de argumentar e lutar por uma educação mais humanizadora e emancipadora, que ofereça mecanismos que ampliem o repertório e os horizontes das crianças, valorizando-as como sujeitos da aprendizagem e estimulando o seu protagonismo. Com a análise dos dados, percebeu-se que a formação possibilitou a todos os participantes refletirem sobre os diferentes e singulares caminhos percorridos pelas crianças. Por consequência, as professoras criaram, a partir de sua experiência, soluções para os problemas que elas próprias definiram como sendo relevantes. Assim, os bebês e as crianças bem pequenas tiveram ampliadas as oportunidades de se expressar e de vivenciar as suas infâncias

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Educação infantil; Formação docente.

Introdução

A linguagem, como um produto da cultura, é uma característica do ser humano, constrói-se nas experiências diárias em que o adulto narra o mundo à criança e a criança interpela o mundo para dizer ao mundo o que quer. (Fochi, 2018, p.11)

Iniciamos com uma epígrafe de Paulo Fochi (2018), que nos leva a refletir sobre a linguagem e sua constituição por meio das interações com os adultos e a cultura. O objetivo deste trabalho foi ampliar o universo de possibilidades de práticas educativas que propiciassem a aprendizagem através do protagonismo da criança. Assim, refletimos acerca do processo de formação práticas que favorecessem o desenvolvimento das diferentes linguagens dos bebês e das crianças bem pequenas, em especial as linguagens oral e escrita.

O processo de formação continuada aqui narrado envolveu a equipe da Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras (SAPIP) – do Departamento de Educação Infantil / Secretaria de Educação de Juiz de Fora (DEI/SE/JF), no estado de Minas Gerais/ Brasil e professoras⁸ da Educação Infantil que atuam nas Instituições Parceiras⁹(creches) do município. Relatamos, assim, o trabalho de leitura e escrita na Educação Infantil, na perspectiva discursivo-dialógica, que foi desenvolvido nessas instituições, as quais atendem a bebês e crianças bem pequenas¹⁰ (Brasil, 2017).

Para essa formação, utilizamos a “Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil” (LEEI/UFG), em diálogo com a Proposta Curricular da Rede de Ensino de Juiz de Fora, bem como as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96 (LDB).

Educação Infantil na legislação e o caminho epistemológico

⁸ Está-se falando em professoras e usando todas as expressões para designá-las no feminino devido ao fato de serem profissionais mulheres, na totalidade, que atuam nas creches públicas de Juiz de Fora – MG. Isso também se aplica para as Educadoras de Referência da SE/SC do mesmo município

⁹ Após o chamamento público 006/2017, as creches que prestam o atendimento de 0 a 5 anos no município assinaram um termo de colaboração e, a partir desse momento, para denominá-las adotou-se a nomenclatura “Instituições Parceiras”.

¹⁰ Nomenclatura adotada pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses e crianças pequenas como crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

Quando se pretende falar sobre Educação Infantil, vale, a priori, recordar alguns marcos legais em relação a essa etapa da educação no Brasil. A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 227, afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, seus direitos e, entre eles, destacamos a educação. Nesse sentido, também cumpre destacar que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, imprimindo novos contornos a essa etapa educacional. Nessa perspectiva, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Nesse viés, muito se tem discutido sobre a função da Educação Infantil e a importância do docente nessa etapa da Educação Básica para fomentar um trabalho que valorize as crianças e suas infâncias, suas singularidades, especificidades e direitos. Para tanto, tornam-se necessárias práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de suas diferentes linguagens.

Nessa perspectiva, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu artigo 9º, compreendendo que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir um vasto campo de experiências que favoreçam as diferentes linguagens, que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2010). Nesse viés, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, assim complementa:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (Brasil, 2010, p.15).

Nessa articulação de sentidos e com o objetivo de possibilitar discussões sobre culturas, crianças, infâncias e práticas pedagógicas para/na Educação Infantil, no ano de 2008, a rede Municipal de Juiz de Fora, pelos caminhos de uma construção epistemológica, organizou-se em um trabalho conjunto com docentes do município, para a construção de um documento norteador que estivesse em consonância com as orientações das DCNEI. Essa dinâmica resultou na elaboração de um documento intitulado "Linhas Orientadoras para a Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora" que foi dividido em três partes: "Fundamentação Teórica" (de que crianças e infâncias estamos falando?), "Dimensões Pedagógicas para a Educação Infantil" e "Prática Pedagógica na Educação Infantil". Esse processo originou dois documentos preliminares intitulados "Educação Infantil: A Construção Coletiva da Prática Cotidiana" (Juiz de Fora, 2012a) e "A Prática Pedagógica na Educação Infantil – Diálogos no Cotidiano" (Juiz de Fora, 2012b). Ambos os documentos procuram contemplar os fundamentos teóricos e a organização prática nas instituições, buscando ampliar o fazer pedagógico com os bebês, com as crianças e com todos que dela fazem parte.

Dessa forma, todos esses documentos do município acima citados têm contribuído para o desenvolvimento dos bebês e das crianças enquanto sujeitos produtores de conhecimento e cultura, bem como para a compreensão das relações desses sujeitos com seus pares e com as culturas.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é compreendida em reflexões e propostas que valorizam a observação, o olhar e a escuta sensível, o diálogo e o trabalho com práticas pedagógicas que partam dos interesses e necessidades dos bebês e das crianças, tornando-as protagonistas no processo de aprendizagem e, portanto, tornando o currículo dialógico, uma vez que emerge do cotidiano das instituições.

Assim, é possível construir estratégias que se correlacionam significativamente com a criatividade e o protagonismo das crianças através de incentivos à autonomia do indivíduo, ao cultivo da independência, realçando a importância da aprendizagem significativa.

Dessa forma, as atividades, a organização dos espaços, materiais, livros e objetos devem ser realizadas de acordo com as necessidades das crianças e em respeito às suas singularidades. A sensibilidade, a escuta e o olhar atento do docente são fundamentais no processo de mediação, uma vez que estes abrem espaço para a liberdade de expressão, valorização da diversidade e respeito às singularidades de cada sujeito.

Pensando desse modo, o Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação prioriza o respeito às especificidades dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em relação à organização dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas. Portanto, os projetos pedagógicos inerentes a essa etapa de vida devem oportunizar brincadeiras livres e estruturadas, respeito ao corpo infantil, seus movimentos e contatos mais íntimos com elementos da natureza, explorando suas diferentes linguagens com as mais diferentes possibilidades. Isso porque

crianças brincam individual ou coletivamente e, neste ato, experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros: trata-se da extraordinária capacidade em provar a vida de modo intenso, com tudo o que isso envolve, tais como, confrontos, tristezas, alegrias, amizades, tensões. Capazes que as crianças são de materializar suas ideias, ainda que tantas vezes incompreensíveis aos adultos, os pequenos exibem amplo interesse sobre todas as coisas, estendendo um amplo espectro que vai das questões sobre a natureza humana àquelas voltadas para demais aspectos da vida. As ideias das crianças, quando ouvidas, nos mostram que “um mais um pode ser muito mais que dois”, como ensinam alguns artistas ou mesmo que é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais ou escritas. (Brasil, 2016, p.72)

Vemos, assim, a importância de as instituições de Educação Infantil possibilitarem experiências e vivências que permitam aos bebês e às crianças sentir e experimentar o mundo da leitura e da escrita. É nessa perspectiva que organizamos a formação continuada com as professoras da Educação Infantil que atuam nas Instituições Parceiras (creches) do município.

A formação no encontro com a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil

Algumas questões foram levantadas para disparar possíveis reflexões sobre os processos de aprendizagem dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. Uma dessas questões é sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. Assim, a formação possibilitou as seguintes reflexões: (a) qual é o papel dos formadores de pequenos leitores?; (b) o que devem ler e escrever crianças de zero a cinco anos?; (c) quais temas trabalhar com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas?; (d) como assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária?; (e) quais práticas de leitura e escrita devem ser desenvolvidas com os bebês e as crianças desta etapa da Educação Básica?

Ao encontro desses pressupostos, visamos valorizar uma formação que possibilite aos profissionais da Educação Infantil o poder de argumentar e lutar por uma educação mais humanizadora e emancipadora, que ofereça mecanismos que ampliem o repertório e os horizontes das crianças e que as valorize como sujeitos da aprendizagem, estimulando o seu protagonismo.

Assim sendo, no ano de 2018, a Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, (SE/PJF/ Brasil) adotou a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como política de formação continuada de professoras do município. A partir dessa adesão, a coleção possibilitou uma ampliação de possibilidades de práticas educativas que favorecessem a aprendizagem através do protagonismo da criança, respeitando suas diferenças e valorizando seu pensar. Considerando-se que a criança deve ser atendida em seus interesses, necessidades e potencialidades, cabe à escola não só rever suas concepções e paradigmas educacionais, como também ousar, lidando com as evidências que o desenvolvimento humano oferece.

A escolha da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi motivada pela consciência de que o docente dessa primeira etapa da Educação Básica desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida e na constituição de sua subjetividade. O fato de os textos do material serem voltados para uma formação do docente para além da dimensão acadêmica, teórica e conceitual também se fez relevante, uma vez que a coleção oferece diversificadas perspectivas de linguagem que propõem um trabalho com intencionalidade pedagógica clara e significativa e que proporcione novos olhares e leituras de mundo.

Importante destacar que, na elaboração da coleção, foi realizado um levantamento de algumas questões que, posteriormente, foram refletidas por professores e pesquisadores da Educação Infantil. Essas questões evidenciaram as incontáveis possibilidades de diálogos e práticas que contribuem para o diagnóstico de problemas educacionais contemporâneos, dentre eles, a questão das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil que garantam um vasto campo de experiências e vivências no que tange à leitura e escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016).

Para o estudo dessas questões e a elaboração da coleção LEEL, reuniu-se uma equipe composta por professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), bem como profissionais da Coordenação Geral de Educação Infantil,

que pertenciam à Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação. Também houve a participação de profissionais de outras quatro universidades: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), além da UFMG, com a colaboração de secretários municipais, diretores de instituições de Educação Infantil e professores de seis cidades. Além disso, foram realizados cinco seminários, além de pesquisas, estudos e debates dos quais participaram professores e estudiosos brasileiros e estrangeiros que trouxeram importantes contribuições para a concepção da coleção.

Os cadernos são compostos por três unidades, escritas por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. As unidades dos capítulos que compõem a coleção levam em consideração os conhecimentos e as experiências dos professores e crianças. Assim, os textos buscam estabelecer o diálogo com os sujeitos envolvidos – crianças, professores e famílias. As produções originais de autores que compõem o conjunto de textos da coleção são objeto de referência para possibilitar ao professor sua autonomia acadêmica e profissional.

Diante do exposto, a partir do estudo da coleção, pela equipe de formação, vislumbrou-se a oportunidade de ampliar conhecimentos e de refletir sobre a ação docente, notadamente no que se refere às práticas pedagógicas com as diferentes linguagens e, em especial, a linguagem oral e a linguagem escrita.

Contextualização do processo de formação

Após estudos e pesquisas sobre a “Coleção Leitura e Escrita da Educação Infantil”, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora explanou, junto à equipe coordenadora da coleção, suas intenções em relação aos estudos e contribuições que esse material oferece.

Assim, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora recebeu uma coleção de livros para cada instituição e, em contrapartida, adotou este material como política pública, realizando uma formação continuada dos profissionais da Educação Infantil que fazem parte das Instituições Parceiras no município.

Diante desse cenário, foi organizada uma formação continuada, envolvendo a equipe pedagógica da Secretaria de Educação e as professoras das instituições parceiras que atuam nas creches do município, tendo como referência os cadernos da Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Essa formação foi pensada de forma a priorizar os espaços para a leitura compartilhada dos textos, fortalecendo vivências culturais em torno dos vídeos e das experiências de leitura literária apresentada nos textos da coleção e, fundamentalmente, compartilhando práticas pedagógicas e experiências no cotidiano da vida na instituição de ensino.

Os pontos de reflexão para a organização da formação foram as necessidades do cotidiano das instituições e as práticas das professoras desenvolvidas no cotidiano das Instituições Parceiras apontadas nos diálogos com as professoras, coordenadoras das instituições e por meio de observações nas visitas *in loco*.

Importante destacar que, nessas visitas, as Educadoras de Referência estimulavam a leitura de fragmentos da coleção para instigar o interesse e a busca de novos conhecimentos a respeito da leitura e escrita na Educação Infantil. Também eram observadas as práticas pedagógicas desenvolvidas, assim como o protagonismo infantil, as rotinas, a organização dos espaços físicos, se os projetos desenvolvidos estavam de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e com a Proposta Curricular do município.

Assinala-se que a relação dialógica entre a Educadora de Referência, a coordenadora pedagógica e as professoras das creches permitem (re) conhecer as necessidades de cada instituição. Na oportunidade, a Educadora de Referência sugere leituras pertinentes às demandas apresentadas. Ao final da visita, é redigido um termo que descreve os aspectos considerados relevantes para as partes e são dados os devidos encaminhamentos, caso necessário. Com isso, toda a trajetória da instituição é registrada, sendo possível visualizar o processo que a instituição apresenta em seu caminhar pedagógico.

Portanto, o sentido de possibilitar a construção e a reconstrução do saber-fazer produzido a partir da experiência, as propostas pedagógicas e didáticas pautadas nessa concepção têm dado ênfase à necessidade de os professores estarem constantemente refletindo sobre suas ações: a partir de suas ações, sobre suas ações e durante suas ações. Essa ação permite ao profissional criticar a compreensão tácita subjacente, a avaliação e o julgamento de uma situação. Possibilita, ainda, questionar as estratégias utilizadas e descobrir as teorias implícitas que fundamentam a ação docente.

Schön (1992) nos convida a refletir sobre a importância da produção de um saber-fazer que se efetiva por meio da análise da própria prática. Como, para o autor, pensar e fazer são inseparáveis, a decisão converte-se em ação levando-se em conta o que as crianças dizem e fazem e ainda refazem através da própria prática.

Nesse processo permeado por diálogo, pela reflexão do movimento de constituição de saberes, iniciamos as formações convidando as professoras das creches a realizar um encontro dialógico que possibilitasse, no transcorrer do processo, reflexões que permitissem repensar o que é ser docente na Educação Infantil e as práticas educacionais da leitura e escrita na Educação Infantil. Assim, com seus próprios passos, as professoras poderiam desenhar percursos que favorecessem a abertura a novos conhecimentos, a construção e/ou (re) construção de ações que possibilitassem reflexões, estudos, concepções, experiências e vivências discutidas no cerne da coleção.

Em seu sentido amplo, o diálogo apresenta-se como comunicação/discussão/exposição de ideias por perguntas e respostas, conversa entre duas pessoas (Silveira Bueno, 2000). Na dimensão de fenômeno humano, diálogo é comunicação interpretada na interação entre duas dimensões, ou seja, a ação e a reflexão. Essas duas dimensões são totalmente interligadas e não se dissociam, visto que a palavra que priva a reflexão resume-se no verbalismo e a palavra que prejudica a ação é puro ativismo, nega a práxis e impossibilita o diálogo.

É o que Freire (1987, p. 77) acentua com propriedade: “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Levar em conta a importância da comunicação é valorizar o poder da reflexão. De acordo com o autor, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz,

também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (Freire, 1987, p. 83). Ainda de acordo com o autor, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana do mundo. Por meio do diálogo, podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver.

Dialogar não é um perguntar a esmo - um perguntar por perguntar, um responder por responder, um concentrar-se por tocar a periferia, apenas, do objeto de nossa curiosidade, ou um quefazer sem programa. A relação dialógica é o selo do ato cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico. (Freire, 1977, p.143)

Dessa maneira, vão-se construindo novos conhecimentos por meio da dialética dialógica e com situações que provocam a interação de mundos diferentes, subjetivos e singulares, mas que compartilham um sonho de construção coletiva. Diálogo é significação produzida pelas práxis que expressa e elabora o mundo em comunhão e colaboração. É autêntico, é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum, longe de um monólogo impositivo e axiomático.

No caminho percorrido, afirmações e descobertas foram semeadas para que houvesse a compreensão de que a mediação do docente é importante e necessária para articular a intencionalidade de não anular, nas crianças, suas possibilidades de experienciar e vivenciar o extraordinário, de aprender a começar, a partir do que já foi iniciado.

Da mesma forma que se discute sobre a valorização dos conhecimentos, experiências e vivências das crianças para a construção de conhecimentos de forma significativa, nesses encontros, foram propostos a escuta e o olhar sensível às diferentes vozes, sentimentos, expressões, experiências e vivências que esses docentes trazem consigo.

Compreende-se, com Paulo Freire (1987), que a educação, para se tornar prática libertadora, deverá passar pelo diálogo procurando levar à conscientização, isto é, tem que ser ação-refletida-práxis, respeitar a individualidade e as diversidades para poder culminar com a transformação. Assim, de forma coletiva, dentre a pluralidade e singularidade de cada um, entre o escutar e o falar, construiu-se a dialética da ação-reflexão na forma de uma política de formação libertadora.

Durante as formações, procurou-se acolher as professoras e suas experiências para, através destes, entrelaçar o que os autores das coleções trazem a respeito das práticas relativas à leitura e escrita na Educação Infantil. Para as interações e de dinâmicas com as professoras, fizemos uso de recursos como vídeos e diferentes materiais literários, exploramos as diferentes formas de linguagem para a reflexão do contexto.

Fez-se uso da ludicidade como característica tanto do estado de inquietação, como do estado de curiosidade, os quais definem a humana necessidade de jogar com os sentidos e que está na raiz de todo o processo sensível e intelectual de imaginar e aprender a perceber, de outros modos, o já vivido e conhecido. Preservaram-se espaços para a leitura compartilhada dos textos, fortalecendo vivências culturais em torno dos vídeos e das experiências de leitura literária apresentada nos textos e, fundamentalmente, compartilhando práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da instituição.

Assim se deu esse processo de formação continuada com as professoras das creches pautada na relação discursivo-dialógica na qual diferentes saberes se entrelaçam para a compreensão e a apropriação de conhecimentos e práticas que valorizem os profissionais da Educação Infantil, que articulam os campos de experiência e que respeitem os direitos de aprendizagem dos bebês e crianças da Educação Infantil.

Destacamos que, após a realização das formações e a partir das reflexões que foram realizadas, observou-se um deslocamento de concepções das professoras. Durante as visitas in loco, bem como por meio de registros fotográficos enviados ao Setor de Creches, foi percebida uma mudança no papel assumido pelas crianças pequenas, assim como as autorias, especialmente pelos bebês. Pelas paredes e corredores das creches, começamos a observar uma mudança de paradigma e a presença do protagonismo das crianças. Os diálogos nas formações ganhavam vida nas telas, pinturas e registros dos docentes junto aos bebês e crianças bem pequenas. Nesse cenário, passeamos pelos cantinhos de leitura, pela presença das tertúlias, pelas brincadeiras em meio à natureza, pela contação de histórias feitas pelas crianças. Esse foi o retrato vivo das práticas cotidianas das instituições que participaram da formação continuada.

Percebemos que, cotidianamente, o ambiente passou a ser organizado de modo que a literatura estivesse ao alcance de todos. Também houve uma percepção quanto ao aumento de cantinhos destinados ao estímulo da linguagem oral e escrita, assim como algumas estratégias, como um carrinho de caixa de maçã que circulava pelas salas com livros ou uma árvore da área externa que apresentava, por entre seus galhos, livros pendurados por longas fitas coloridas. Vimos que os profissionais das instituições constituíram uma maior conscientização e visibilidade dos bebês das crianças bem pequenas como sujeitos participativos, autores e protagonistas. Observamos, nas narrativas das professoras, coordenadoras e demais funcionários, o reconhecimento dos diferentes e singulares caminhos percorridos pelas crianças da Educação Infantil no que diz respeito às diferentes linguagens e, em especial, à linguagem oral e à linguagem escrita.

Essa formação, esse movimento provocaram novos desdobramentos com a realização de novas formações com a coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Assim, pela potência de seu material, pelas contribuições que seus diferentes autores trazem em diálogo com as vozes das formadoras e docentes, sua utilização ganha sentido e visibilidade como uma política de formação.

Considerações finais

Neste texto, trazemos relatos da experiência de uma formação continuada com professores de creches que se constitui como uma política de formação. Porém, como todo processo está em constante transformação, não tomaremos estas considerações como finais, mas, sim, como apontamentos e como um convite ao diálogo.

À luz da Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, utilizada no cerne das formações, surgiu o interesse em conhecer um pouco mais sobre o olhar das professoras das creches em relação à leitura e escrita na Educação Infantil, a repercussão que essa formação causaria nas práticas dessas professoras, assim como a própria reflexão destas

enquanto leitoras. Novos olhares, o (re) significar da própria prática, a reconstituição dos caminhos de sua atuação na Educação Infantil foram sendo traçados pelas professoras.

Por meio da formação continuada, vivências e experiências, íamos construindo uma dialética dialógica e reflexões sobre as práticas com leitura e escrita desenvolvidas com os bebês e as crianças da Educação Infantil. Vozes silenciadas, olhares observadores se descortinavam e se transformavam em diálogo e troca de experiências para constituição de novas práticas. Para que as práticas fossem (re) significadas e refletidas, direcionou-se às intervenções com as professoras um olhar exotópico e aberto ao diálogo para que o sujeito refletisse sobre a própria prática e encontrasse, em meio às discussões, novas formas de vivenciar e experimentar a docência com as crianças.

Dessa forma, a formação despertou a discussão sobre a primeira infância, a importância do trabalho com as diferentes linguagens dos bebês e crianças, assim como a construção do pensamento e da linguagem, a importância do trabalho com as famílias nas instituições e o seu envolvimento em atividades de leitura e escrita com os bebês e as crianças.

Diante do exposto, consideramos que a formação possibilitou a todos refletir sobre os diferentes e singulares caminhos percorridos pelas crianças, fazendo com que as professoras possibilitassem a esses pequenos seres a oportunidade de se expressar e de viver suas infâncias. As professoras criaram, a partir de sua experiência, soluções para os problemas que elas próprias definiram como sendo relevantes, ou seja, construíram saberes, construíram conhecimentos e não apenas se utilizaram dos conhecimentos produzidos nas instâncias de formação docente.

Ressaltamos também que tanto por parte dos profissionais das creches quanto por parte das formadoras da SE, o quanto é importante uma formação numa perspectiva discursiva dialógica, com um olhar e uma escuta sensível às diferentes vivências e experiências e para a constituição de si e do outro.

Referências

- Brasil (1996). Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional*.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.
- Brasil (2010). Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MEC/SEB.

- Brasil (2016). Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Caderno 1. *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*. In: Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. – 1.ed. - Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Bueno, S. (2000). *Minidicionário da Língua Portuguesa*, FTD.
- Freire, P. (1977). *Ação cultural para a libertação*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (2006). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Fochi, P. (2018). Prefácio. In: Silva, José Ricardo, Souza, Regina Aparecida Marques; Mello, Suely Amaral & Lima, Vanilda Gonçalves. *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. Pedro e João editora.
- Juiz de Fora (2012a). Secretaria de Educação. *O Cotidiano da Prática Coletiva*.
- Juiz de Fora (2012b) Secretaria de Educação. *A Prática Pedagógica na Educação Infantil: diálogos no cotidiano*.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Tu também és educadora/professora? – Uma reflexão sobre narrativas co-construídas e investigação na profissão docente

Ana Arcadinho | Universidade de Évora (Portugal) | arca@uevora.pt
Maria Assunção Folque | Universidade de Évora (Portugal) | mfam@uevora.pt
Conceição Leal da Costa | Universidade de Évora (Portugal) | mclc@uevora.pt

Resumo

Esta comunicação surge no âmbito da tese de doutoramento em curso e tem como objetivo partilhar uma reflexão sobre a identidade do professor/investigador a partir dos dados produzidos nos primeiros momentos de entrevistas narrativas. O estudo segue um paradigma interpretativo, com uma abordagem de natureza qualitativa e um design de estudo caso múltiplo (Yin, 2016). Adotando uma perspetiva de investigação participante o estudo contém uma dimensão de Co-design (Andersen et al., 2015). Objetivamos compreender e analisar os contributos e sustentabilidade da dimensão investigativa da prática docente para a construção de conhecimento profissional e científico de educadores/professores, durante o estágio da formação inicial e nos anos iniciais de exercício da profissão. Recorremos a entrevistas narrativas para conhecer e compreender as experiências de investigação da prática docente dos participantes. Na produção de dados narrativos os participantes assumem-se como co-investigadores, na possibilidade de produzirem conhecimentos através da sua própria reflexão, procurando a construção de uma identidade profissional (Dotta & Lopes, 2014; Passegi, 2021). Nesta comunicação, apresentamos uma reflexão sobre os dados produzidos nos primeiros momentos de entrevistas narrativas com as participantes do estudo – oito estudantes da formação inicial de educadores/professores e quatro educadoras/professoras que estão nos primeiros anos de exercício profissional – selecionadas mediante critérios definidos na primeira fase de produção de dados, com a participação dos diretores de curso, supervisores de estágio e orientadores de relatórios, de duas instituições de ensino superior. Os primeiros momentos de entrevistas foram realizados no mês de junho de 2021 e tinham como objetivo estabelecer uma relação entre o investigador e os participantes, procurando estimular e motivar os participantes a partilharem as suas experiências de investigação na formação inicial e na profissão. Estes momentos de entrevistas narrativas permitiram tanto ao investigador como aos participantes uma reflexão sobre a construção de uma identidade pessoal e profissional, através da partilha dialogada e documentada de percursos e experiências vividas. Identificamos diversos aspetos que consideramos pertinentes para a produção de dados narrativos e que se tornam essenciais numa investigação que se pretende participante: a empatia, a confiança, a partilha, a motivação, o interesse e a curiosidade mútua que surge no diálogo entre o investigador e o participante.

Palavras-chave: Educador/professor; Identidade profissional; Investigação da prática docente; Narrativas.

Introdução

A educação e as escolas confrontam-se com múltiplos e complexos desafios que colocam novas exigências aos alunos e professores. Espera-se que a escola esteja preparada para se adaptar a tais mudanças e que encontre respostas para as novas exigências que se sucedem. Para além disso, espera-se também que os professores adquiram novas competências que lhes permitam procurar respostas a todos os desafios e exigências que a sociedade contemporânea lhes coloca. A investigação, nomeadamente a investigação da prática docente assume aqui particular relevo, perspetivada como uma estratégia que permite aos educadores e professores responderem aos desafios que encontram na profissão.

São diversos os autores, tais como Nóvoa (2019); Flores (2018); Folque, Costa e Artur (2016); Figueiredo (2014); Vieira et. al (2013); Zeichner, 2010; Roldão et al. (2009) que abordam as questões da formação inicial de educadores e professores, nomeadamente, as questões da investigação da prática docente e a identidade e o papel do professor investigador. Foi neste quadro que emergiu o nosso projeto de investigação no âmbito do doutoramento em curso. Neste, procuramos compreender e analisar os contributos e sustentabilidade da dimensão investigativa da prática docente para a construção de conhecimento científico e profissional de educadores/professores ¹¹, durante o estágio da formação inicial e nos anos iniciais de exercício da profissão (Arcadinho, Folque & Leal da Costa, 2020).

Entendendo o processo de investigação como um processo formativo realçamos a importância de um isomorfismo pedagógico entre os processos vividos na investigação e os processos que vivemos na formação e na profissão docente (Folque, Costa & Artur, 2016). Neste sentido, apresentamos uma reflexão sobre o modo como está a decorrer a segunda fase de produção de dados do estudo que envolve a co-construção de narrativas de oito estudantes da formação inicial de educadores/professores e quatro educadoras/professoras em início de profissão – selecionadas mediante critérios definidos na primeira fase de produção de dados, com a participação dos diretores de curso, supervisores de estágio e orientadores de relatórios, de duas instituições de ensino superior públicas.

Metodologia

O estudo segue um paradigma interpretativo, com uma abordagem de natureza qualitativa e um design de estudo de caso múltiplo (Yin, 2016).

Numa perspectiva de investigação participante o estudo contém uma dimensão de Co-design (Andersen et al., 2015; Spinuzzi, 2005) que permite aos envolvidos (investigadores e participantes) participarem ativamente no delinear do projeto de investigação, ou seja, que possam produzir conhecimento profissional e científico através do diálogo, da interação e da

¹¹ O termo educadores/professores refere-se a profissionais que acumulam o perfil profissional de Educador/a de infância e de Professor/a do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

partilha de experiências. Esta participação permite a todos os envolvidos beneficiar do projeto, quer a nível de formação, quer a nível de investigação.

Consideramos que esta abordagem metodológica é a mais adequada, uma vez que procuramos compreender e analisar em particularidade o fenómeno em estudo (Creswell, 2014). Esta particularidade relaciona-se diretamente com o objeto de estudo, com o problema e com os objetivos da investigação.

Como objetivo geral do estudo procuramos compreender e analisar os contributos da dimensão investigativa da prática docente para a construção de conhecimento profissional e científico de educadores/professores, durante o estágio da formação inicial e nos anos iniciais de exercício da profissão.

A produção de dados está organizada em duas fases sequenciais: 1ª Fase – Negociação do Estudo de Caso e 2ª Fase – Desenvolvimento do Estudo de Caso, conforme exemplificado na Figura 1.

Na 1ª Fase - Negociação do Estudo de Caso, realizaram-se os focus-group com os diretores do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, os responsáveis pelas Unidade Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e os orientadores dos relatórios da PES, para partilhar e discutir o projeto de investigação, escutar as suas perspetivas e inquietações face ao problema de investigação, permitindo orientar o estudo para aspetos de maior pertinência, negociar os critérios de identificação dos possíveis participantes e recolher a documentação relevante de cada unidade de análise. Esta fase foi fundamental na preparação da subsequente produção de dados pois permitiu incorporar, em Co-design, as questões e as necessidades inventariadas pelos participantes atendendo às especificidades de cada unidade de análise e assim garantir a sua participação.

Na 2ª Fase - Desenvolvimento do Estudo de Caso, que se encontra agora em curso, a produção de dados decorre em dois momentos. No primeiro momento elaboramos a produção de dados com o recurso a entrevistas narrativas para conhecer e compreender as experiências de investigação da prática docente das participantes de cada unidade de análise. O segundo momento consiste na análise documental dos relatórios da PES para conhecer a conceção da formação inicial de educadores/professores, nomeadamente na dimensão da investigação produzida pelas estudantes nos relatórios da PES e para compreender como é que os educadores/professores incorporaram a investigação na sua PES.

Os dados produzidos serão sujeitos a uma análise de conteúdo, tendo em vista a descrição e compreensão dos diversos casos.

1ª Fase - Negociação do Estudo de Caso
Análise documental dos planos de estudo e programas das unidades curriculares.
Focus Group com os diretores de curso, supervisores e orientadores de relatórios da PES.
-Definição conjunta dos participantes e negociação de alguns temas a investigar.

2ª Fase - Desenvolvimento do Estudo de Caso
Entrevistas narrativas às estudantes da formação inicial de educadores/professores e às educadoras/professoras em início de profissão de cada unidade de análise.
Análise documental dos relatórios da PES

Figura 1. Etapas da Produção de dados

As participantes no estudo incluem, em cada instituição participante: quatro estudantes da formação inicial de educadores/professores que estão a finalizar o Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas educadoras/professoras que terminaram o Curso de Mestrado e que se encontram nos primeiros anos de exercício profissional, conforme exemplificado na Tabela 1.

As participantes foram selecionadas mediante os critérios definidos na 1ª Fase da produção de dados, em duas Instituições de Ensino Superior (IES A e IES B).

Tabela 1. Participantes - 2ª Fase - Desenvolvimento do Estudo de Caso

Instituição	Estudantes da formação inicial de educadores/professores	Educadoras/Professoras em início de profissão	Total de Participantes
Instituição A (IES A)	4	2	6
Instituição B (IES B)	4	2	6
Total de participantes	8	4	12

Narrativas co-construídas

A entrevista narrativa é uma técnica de produção de dados que tem sido utilizada em estudos de natureza qualitativa para compreender processos e fenómenos em profundidade, possibilitando a interação e o diálogo entre o investigador e o participante, de onde emerge uma narração do participante e do contexto social em que este se encontra (Bretón, 2020; Eugénio & Trindade, 2017).

Na produção de dados narrativos os participantes envolvem-se no processo de investigação e assumem-se como co-investigadores, na possibilidade de produzirem conhecimentos através da sua própria reflexão, procurando a construção de uma identidade profissional (Passegi, 2021; Dotta & Lopes, 2014).

A narrativa é utilizada como técnica de produção de dados e em simultâneo é utilizada como um dispositivo de formação, pois tanto a pessoa que narra como a pessoa que escuta encontram-se num processo de aprendizagem e formação, na e pela interação que acontece na entrevista (Muller, 2021; Suárez, 2017). Desta forma, utilizamos a entrevista narrativa não só numa perspetiva de investigação (técnica de produção de dados) como também numa perspetiva de formação (método e uso formativo).

Esta nossa opção deve-se ao facto das entrevistas narrativas permitirem compreender e analisar as experiências das participantes na formação inicial e na entrada na profissão no que respeita à integração da investigação na prática docente.

Os primeiros momentos de entrevistas foram realizados no mês de junho de 2021 e tinham como objetivo estabelecer uma relação entre a investigadora e os participantes, procurando estimular e motivar as participantes a partilharem as suas experiências de investigação na formação inicial e na profissão. Estes momentos de entrevistas permitiram tanto à investigadora como às participantes uma reflexão sobre a construção de uma identidade pessoal e profissional, através da partilha dialogada e documentada de percursos e experiências vividas na formação inicial de educadores/professores e na profissão docente, conforme ilustrado na Figura 2.



Figura 2. Percursos e experiências de formação e profissão da investigadora e das participantes

Nos momentos de entrevistas narrativas com as participantes utilizamos o diário de investigador onde regularmente fazemos o registo de notas de campo. Este registo é um relato escrito daquilo que a investigadora ouve, vê, pensa e sente no decurso da produção dos dados narrativos com as participantes e quando elabora uma reflexão sobre os dados produzidos (Coutinho, 2011; Bogdan & Biklen, 1994).

Após os primeiros momentos de entrevista, as notas de campo foram introduzidas no Software de análise de dados N-vivo 12, onde foi gerada uma nuvem de palavras, como ilustrado na Figura 3.



Figura 3. Percursos de formação e profissão da investigadora e das participantes

Na representação identificamos diversos aspetos que consideramos pertinentes para a produção de dados narrativos e que se tornam essenciais numa investigação que se pretende participante e que surgem no diálogo entre a investigadora e as participantes: a empatia, a confiança, a partilha, a motivação, o interesse e a curiosidade mútua.

Posteriormente, a investigadora procurou estabelecer uma relação entre os aspetos identificados na nuvem de palavras e os elementos que compõem as narrativas através da análise dos diálogos e partilhas que surgiram entre a investigadora e as participantes nos momentos de entrevista.

Elementos das Narrativas

Para compreender as experiências de investigação das participantes envolvemo-nos num processo de diálogo e partilha de experiências. Desta forma, procuramos realçar a importância de um isomorfismo pedagógico entre os processos vividos na investigação e os processos que vivemos na formação e na profissão docente, através das transcrições que compõem as narrativas e que servem a este propósito de evidência os elementos narrativos apresentados.

Empatia

Investigadora: Eu sou a Ana. Venho de Évora. Sou aluna de Doutoramento em Ciências da Educação. Fiz Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Pré-escolar e 1º Ciclo... O meu relatório de estágio foi sobre as ciências nos primeiros anos de escolaridade.

Aluna IES A: Ah! O mesmo percurso. Então, também é educadora/professora.

Educadora/Professora IES B: Igual. Somos colegas.

Aluna IES A: O meu também é sobre as ciências. Assim podemos falar sobre as mesmas coisas e a Ana consegue entender melhor.

Curiosidade mútua

Aluna A: Só uma curiosidade. Quando escolheu este Mestrado, qual era valência que achava que gostava mais?

Investigadora: Quando escolhi o Mestrado não tinha uma valência que gostasse mais. Depois a oportunidade de trabalho surgiu em 1º Ciclo e eu aceitei.

Educadora/Professora B: Quando começou a dedicar-se ao doutoramento não sentiu falta dos meninos?

Investigadora: Sim. Senti a falta deles.

Educadora/Professora B: Pois. Eu perguntei porque já pensei em ir para doutoramento.

Investigadora: E agora, gostava de começar a trabalhar em Pré-escolar ou 1º Ciclo? Ou era indiferente?

Aluna A: Eu acho que estou mais inclinada para o Pré-escolar. Se tivesse oportunidade de emprego nos dois, escolhia.

Em diversos momentos de diálogo foram surgindo questões e curiosidades quer da investigadora, quer das próprias participantes. A investigadora estava curiosa para conhecer as experiências das participantes e em simultâneo as participantes demonstravam

curiosidade para conhecer as experiências e o percurso da investigadora. Nos diálogos e nas partilhas de experiências existiu um querer saber mais de ambas as partes, ou seja, uma curiosidade mútua e uma disponibilidade para que as participantes e a investigadora se envolvessem num processo investigativo e formativo.

Motivação

Educadora/Professora IES B: Eu acho que vai ser muito interessante reviver. Eu não sabia que ia ser assim nestes moldes e que seria tanto este relato. É reviver o que aconteceu no mestrado e no início da profissão. E isso é bom. Até para eu perceber toda a linha orientadora que me trouxe até aqui.

Aluna IES A: É uma entrevista, mas também é uma partilha de experiências, não só profissionais que é aqui o elo de ligação que existe... mas também de vida. E também é importante para mim.

Educadora/Professora IES B: Estamos com alguém que viveu as mesmas experiências. Dá vontade de perguntar e saber o que passa desse lado.

Associada à curiosidade mútua foi surgindo ao longo do diálogo a motivação. Depois das participantes conhecerem e conversarem com a investigadora demonstraram o seu interesse e a sua motivação para participarem no projeto de investigação. Por outro lado, a investigadora reconhece que também se sentiu motivada e encorajada para avançar no projeto, ganhando condições para prosseguir o seu projeto de doutoramento, o seu compromisso e a sua responsabilidade enquanto educadora/professora e investigadora.

Confiança

Aluna IES A: Foi muito importante. Este primeiro encontro faz toda a diferença. Depois é mais fácil falar.

Aluna IES B: Eu perguntei-me. Porquê eu? (risos). Agora já entendi e faz sentido. E agora também já a conheço. Então, torna-se mais fácil falar.

Educadora/Professora IES A: Acho que vai ser fácil falar porque a Ana também já passou pelo processo e sabe como são as coisas, não é?

Educadora/Professora IES B: Contado por si é diferente. Fiquei a conhecer melhor o estudo. Assim vai ser mais fácil.

Todo o interesse e envolvimento das participantes que identificamos nestes elementos da narrativa permitiu-nos estabelecer uma relação mais próxima e de confiança. Para além das participantes se identificarem com o percurso da investigadora referiram que estes momentos iniciais de entrevista foram importantes para o desenvolvimento do trabalho porque permitiram uma maior proximidade com o projeto e com a pessoa investigadora, ou seja, com este alguém que pretende conhecer e compreender as experiências de investigação de educadores/professores na formação inicial e na profissão docente.

Reflexão

Os dados narrativos produzidos e documentados, até ao momento, revelam que o projeto de investigação tem sido um processo criativo de produção de conhecimento científico bem como um processo de formação pessoal e profissional para todos os envolvidos que tem permitido estabelecer um paralelismo entre os processos vividos na investigação e os processos que vivemos na formação e na profissão docente.

Este método colaborativo têm sido uma aprendizagem para todos os envolvidos, participantes e investigadora. Podemos afirmar que o caminho percorrido nesta fase da produção de dados conferiu um maior potencial à investigadora e às participantes para se envolverem num processo investigativo e formativo, onde o conhecimento profissional e científico é produzido através de um processo de participação ativa.

Destacamos o diálogo horizontal e a partilha de experiências pessoais, formativas e profissionais como elementos essenciais para o desenvolvimento da investigação que se pretende participante. Realço também, a autoreflexão sobre o meu percurso de formação, profissão e investigação, que se torna significativa para o meu futuro enquanto educadora/professora e investigadora. É nesta autoreflexão que conseguimos compreender a relação entre narração e experiência porque é no processo de contar e narrar aos outros que se constrói e reconstrói a experiência vivida (Bretón, 2020).

Realça-se a importância de a investigadora se dar a conhecer no seu percurso profissional bem como nas motivações para as questões do estudo como forma de potenciar este diálogo marcado pela horizontalidade e pela colaboração e co-construção dos significados que se constituem como dados produzidos no estudo.

Consideramos que as notas de campo são um meio de produção de dados imprescindível para ao desenvolvimento das narrativas com as participantes no sentido em que permitem identificar aspetos essenciais na investigação participante. Através das notas de campo e dos diversos elementos da narrativa apresentados foi possível reconhecer e compreender a relevância de um isomorfismo pedagógico entre os processos vividos na investigação e os processos que vivemos na formação e na profissão docente (Folque, Leal-da-Costa & Artur, 2016).

Tudo isto, leva-nos a compreender que o desenvolvimento de uma investigação qualitativa e participante é potencializado se ocorrer acompanhado e em colaboração com os outros, num processo dialógico de conhecimento mútuo.

Agradecimentos

Esta produção foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT, no âmbito da Bolsa de Investigação de Doutoramento em Ciências da Educação com a referência 2020.04814.BD.

Referências

- Andersen, L. B., Danholt, P., Halskov, K., Hansen, N. B., Lauritsen, P. (2015). Participation as a matter of concern in participatory design. *Co-Design*, 11(3-4), 250-261.
- Arcadinho, A., Folque, M. A., Costa, C. L. (2020). Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(1), 5-23.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bretón, H. (2020). Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 1138-1158.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3ª ed.). Penso.
- Eugénio, B. & Trindade, L. B. (2017). A entrevista narrativa e as suas contribuições para a pesquisa em educação. *Pedagogia em Foco*, 2(7), 117-132.
- Figueiredo, M. (2014). Produção de conhecimento profissional específico? - diferentes perspetivas sobre a realização de investigação na formação inicial de professores. In *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*, ed. G. Portugal, A. I. Andrade, C. Tomaz, F. Martins, J. A. Costa, M. Migueis, R. Neves, & R. M. Vieira, pp. 461 – 480. Universidade de Aveiro.
- Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 44(5), 621-636.
- Folque, M. A., Costa, C. L., Artur, A. (2016). A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: Correa, C. H. A., Cavalcanti, L. I. P., Bissoi, M. F. (Orgs.). *Formação de Professores em Perspectiva*. EDUA, Editora da Universidade Federal do Amazonas. pp. 177-235.
- Muller, F. (2021). *Design Ethnography Epistemology and Methodology*. Tradução: Anna Brailovsky. Zurich University of the Arts.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a Formação e a Profissão: ensaios sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Passegi, M. C. (2021). Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, 17(44), 1-21.

- Roldão, M., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177.
- Spinuzzi, C. (2005). The Methodology of Participatory Design. *Technical Communication*, 52(2), 163–174.
- Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente la documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish*. (2nd ed.). Guilford Publications.
- Vieira, F. (2013). O Papel da Investigação na Prática Pedagógica dos Mestrados em Ensino. In B. Silva et al. (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. pp. 2641-2655.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479- 504.

A arte de contar histórias: formando contadores na pandemia

Ana Paula Carneiro | UNESP (Brasil) | ana.paula.carneiro340@gmail.com

Cleide de Araújo Campos | UNESP (Brasil) | emaildacleide6@gmail.com

Isabela Delli Colli Zocolaro | UNESP (Brasil) | isabela.zocolaro@unesp.br

Robson Guimarães de Faria | UNESP (Brasil) |

guimaraesrobson@yahoo.com.br

Resumo

Contar histórias é uma arte muito antiga e acontece em praticamente todas as civilizações. Entende-se que o contador é um mediador nos processos e o seu papel é mediar essas interações entre as crianças, por meio das histórias narradas, bem como proporcionar experiências significativas com o texto literário. Portanto, contar histórias possibilita muitas coisas, entre elas criar espaços de diálogos para a compreensão do texto por meio da imaginação e conexão com outros textos lidos e ouvidos anteriormente. Posto isso, este artigo tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido com profissionais contadores de histórias a partir da formação ministrada pelo Centro de Estudos em leitura e literatura Infantil e Juvenil Maria Betty Coelho (CELLIJ) da UNESP de Presidente Prudente/SP em parceria com a UNESP de Araçatuba e os voluntários para contar histórias no Centro de Assistência Odontológica à Pessoa com Deficiência (CAOE) que realizam atendimento odontológico para bebês com deficiência ou necessidades especiais durante a pandemia da COVID-19 de forma remota. O projeto desenvolvido pelos voluntários visa contar histórias enquanto as crianças aguardam atendimento no CAOE na modalidade on-line. Desta forma, o CELLIJ proporcionou ao grupo uma formação para contações de história com foco no planejamento das histórias, as diferenças entre o dizer e o contar, os cuidados com a voz e a potencialidade do corpo, os modos de contar histórias, as potencialidades de uma história, a simples narrativa, objetos e fantoches. Fundamentado em teóricos que discutem contação de histórias, esse estudo ressalta as investigações já apresentadas pelos autores Matos e Sorsy (2009), Busatto (2012), Sisto (2012), Moraes (2012), Coelho (1994) e Abramovich (2009). Dessa maneira, esperamos contribuir para a prática de formação de contadores considerando a relevância que as histórias possuem na vida das crianças.

Palavras-chave: Contar histórias; Contação de história; Formação de contadores de história; Histórias na pandemia; História on-line.

Introdução

Contar histórias é uma prática muito antiga e pode ser observada em praticamente todas as partes do mundo. Por muitas gerações, o conhecimento adquirido era transmitido pela oralidade e guardada na memória do contador.

Pensando na importância das histórias para a vida dos sujeitos, o Centro de Estudos em leitura e literatura Infantil e Juvenil Maria Betty Coelho (CELLIJ) da UNESP de Presidente Prudente/SP em parceria com a UNESP de Araçatuba desenvolveu uma série de formações

para os voluntários do Centro de Assistência Odontológica à Pessoa com Deficiência (CAOE) que realizam atendimento odontológico para bebês com deficiência ou necessidades especiais.

O objetivo da formação foi apresentar ao grupo algumas técnicas de contação de história em formato remoto durante a pandemia da COVID-19. Desta forma, esses contadores utilizariam essas técnicas durante os momentos de intervenções com as crianças atendidas. Portanto, foram ministradas uma série de formações que buscaram oferecer instrumentos para os contadores desenvolverem suas próprias técnicas ao contar histórias.

Assim, desenvolvemos com os voluntários diversas palestras que envolviam o planejamento das histórias, as diferenças entre o dizer e o contar histórias, quais são os cuidados com a voz e as potencialidades do corpo que narra, os modos e formas de contar histórias, as potencialidades contidas em uma história, como desenvolver a simples narrativa e o uso de objetos e fantoches.

Neste artigo, expomos a teoria que fundamentou esta formação, e que consideramos base essencial para começar a contar histórias, pensando cuidadosamente na escolha da história, no uso do corpo, da voz e de técnicas e estratégias para que a literatura, através da prática de novos contadores cheguem a novos ouvintes.

Planejamento das histórias

Antes mesmo de contar histórias, é necessário se pensar em uma série de questões que envolvem uma narrativa, pois

Como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria-prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas. (Silva, 1986, p. 9)

Desta forma, como explicita Silva (1986), não basta apenas ter a pré-disposição em contar, é preciso desenvolver técnicas e estratégias. Assim, quem conta precisa utilizar todos os elementos disponíveis para atingir seu ouvinte com seus próprios gestos, sua modulação de voz, a visualização e a sensação sonora do texto pelo seu público (Matos, 2014).

Por isso, sua performance ganha destaque e é complementada por outros fatores como indumentária, instrumentos musicais, objetos, acessórios diversos.

Para início de conversa, o contador precisa realizar uma seleção inicial e considerar alguns pontos importantes: o interesse dos ouvintes, a faixa etária para quem será contado, as condições socioeconômicas e principalmente deve ter sempre em mente contar aquilo que goste.

Portanto, “o sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade” (Silva, 1986, p.13). Assim, um bom roteiro possibilita “transformar o improvisado em técnica, fundir a teoria à prática” (Silva, 1986, p.13).

No momento da escolha das histórias devemos levar em consideração as peculiaridades de cada público. Quando conhecemos os ouvintes para o qual iremos contar facilita nossa escolha, mas em geral nem sempre isso é possível, então se considerarmos a faixa etária conseguiremos planejar um tema mais interessante de acordo com os interesses mais comuns de cada idade.

Neste sentido, Silva (1986) elaborou um quadro que nos auxilia a pensar na escolha da história, mas lembrando que ele não é algo estável, sempre existem variantes, e uma boa história irá agradar diferentes públicos e idades.

Tabela 1. Faixa etária e interesse

Pré-escolares	até 3 anos: fase pré-mágica	<ul style="list-style-type: none"> • histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados) • histórias de crianças
	3 a 6 anos: fase mágica	<ul style="list-style-type: none"> • histórias de repetição e acumulativas (<i>Dona Baratinha</i>, <i>A formiguinha e a neve</i> etc.) • histórias de fadas
Escolares	7 anos	<ul style="list-style-type: none"> • histórias de crianças, animais e encantamento • aventuras no ambiente próximo: família, comunidade • histórias de fadas
	8 anos	<ul style="list-style-type: none"> • histórias de fadas com enredo mais elaborado • histórias humorísticas
	9 anos	<ul style="list-style-type: none"> • histórias de fadas • histórias vinculadas à realidade
	10 anos em diante	<ul style="list-style-type: none"> • aventuras, narrativas de viagens, explorações, invenções • fábulas, mitos e lendas

Fonte: Silva (1986).

De acordo com os estudos de Silva (1986), durante a fase pré-mágica que se estende até por volta dos 3 anos de idade, os pequenos se interessam por histórias com enredos mais simples, vivos e atraentes e narrativas que envolvam situações que se aproximem da vida da criança.

As histórias com ritmo e repetição chamam bastante a atenção, pois estão em uma fase intensa de desenvolvimento da fala e, portanto, as rimas, aliterações são bons atrativos. É importante que os textos sejam curtos, pois o tempo de atenção e concentração é menor nessa fase.

Na fase mágica (a partir dos 4 anos até os 7 anos) classificada pela autora, é muito comum que eles solicitem sempre a mesma história, o tempo de concentração é um pouco maior e as crianças se sentem mais seguras quando já conhecem o que irá acontecer, por isso, é comum que peçam que conte de novo.

É interessante a oferta de histórias com enredo reduzido e expressões repetidas. As histórias de animais fazem bastante sucesso com eles. Os enredos mais interessantes nesse momento são aqueles que envolvem alimentos, flores, nuvens, festas, etc.

Durante a Idade Escolar, que seria por volta do segundo e terceiro ano, as crianças ainda não possuem um bom nível de leitura autônoma e preferem as histórias da fase anterior. Assim, os contos com enredos longos podem ser lidos pelo professor. Nessa fase, se interessam por contos de fadas, lendas e fábulas.

Após estarem alfabetizados é muito importante que os mediadores não deixem de contar histórias, pois apesar de desenvolverem certa autonomia na leitura, ainda precisam de experiências mediadas para a ampliação de seu repertório.

Desta forma, com base nessas discussões podemos adaptar as histórias e adequá-las às fases e considerar onde ela será contada. Portanto, saber escolher o que vai contar, tendo em vista a quem e o ambiente onde se irá contar é um ponto chave para o sucesso da narrativa.

Uma vez escolhida a história a ser contada, passamos a estudá-la. “[...] Estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os seus elementos essenciais, isto é, que constituem a sua estrutura” (Silva, 1986, p.21).

Para conhecer bem a história precisamos estudar a estrutura da narrativa. Por isso, devemos considerar os elementos essenciais de uma história sendo eles: a introdução, o enredo, o clímax e o desfecho.

Assim, conhecendo as partes essenciais, o contador separa o que é essencial daquilo que é detalhe. Pois, desta forma, mesmo que ele esqueça alguma fala, conhecendo o esqueleto da história será capaz de improvisar ou retomar algum ponto esquecido, prosseguindo da forma mais natural possível.

É possível que as histórias ganhem mais vida, ao acrescentarmos alguma música, elas se tornam um complemento para as narrativas. “Cantar no final, fazer gestos correspondentes, bater palmas para acompanhar eventuais trã...lá...lá...ajudam a criança a recompor-se emocionalmente, de modo alegre, prazeroso” (Silva, 1986, p. 26). Elas funcionam como uma espécie de portal, quando cantadas no início e no final do conto, separam o mundo real do mundo da fantasia e da imaginação.

Estudar a história, além disso, irá ajudar a escolher a melhor forma ou recurso mais adequado de apresentá-la. Pois, “a história é que sugere o melhor recurso de apresentação, sugere inclusive as interferências feitas por quem a conta” (Silva, 1986, p.11).

Apresentaremos na tabela a seguir algumas formas de apresentação das histórias:

Tabela 2. Técnicas de apresentação das histórias

Máscaras	Com objetos e instrumentos	Sombrinha ou guarda-chuva	Dramatização	Fantoches	Flanelógrafo
Com gravuras	Imantógrafo	Com interferência dos ouvintes	Com o livro	Com músicas	Simplex narrativa
Tapete de histórias	Teatro de sombras	Álbum seriado	Álbum sanfonado	Avental de histórias	Bonecos
	Caixa de histórias	Cineminha	Com desenhos	Dobradura	

Nota: Autores, 2021

Para um planejamento adequado, além das considerações acerca da faixa etária ao qual se destina, precisamos pensar os espaços em que as histórias serão contadas, qual será o tempo destinado para que a narrativa aconteça, ou seja, os tempos de leitura e/ou da contação, quais serão os objetos que podem ser utilizados, quais serão os modos de ler e partilhar o conto e sobre as relações estabelecidas na partilha da narrativa.

Além do que foi exposto acima, é necessário planejar as intervenções em momentos antes, durante e depois da história. Nesse sentido, trazemos uma outra tabela para a organização das narrativas com base nos estudos de Modesto-Silva et al. (2020):

Tabela 3. Estratégias de Leitura

Etapas do planejamento	Estratégias	Ações
Aquecimento e introdução	Antes	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras sonoras, músicas, parlendas, rimas e trava-línguas com a temática da história; - Motivação para a leitura; - Levantamento dos conhecimentos prévios; - Inferências com base nas ilustrações da capa; - Conexão com outros personagens conhecidos e textos lidos anteriormente; - Explorar com as crianças as previsões do que pode acontecer na história.

<p>Contaçon (narrativa em si)</p>	<p>Durante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proferiçon do texto sem interrupções; - Proferiçon do texto com pausas para fazer perguntas as crianças sobre o texto; - Realizaçon de inferências e conexões ao longo da narrativa; - Participaçã dos ouvintes; - Interaçon dos ouvintes com os textos de repetiçon solicitando que falem os versos que memorizaram; - Confrontar as previsões iniciais antes da leitura; - Exploraçon e valorizaçon das ilustrações da obra; - Leitura do texto não verbal.
<p>Fechamento e compartilhamento</p>	<p>Depois</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma segunda leitura; - Resumo da história; - Sumarizaçon; - Destaque para a ideia principal do texto; - Perguntas ao texto; - Compartilhar as impressões sobre o texto; - Canções com o tema da história para fechar as ações; - Brincadeiras que tenham a mesma temática ou mesmos personagens para encerrar.

Fonte: As autoras com base em Modesto-Silva et al. (2020)

O texto literário é um gênero que, em sua essência, provoca no leitor prazeres. Para os ouvintes sentirem prazer, o contador também precisa senti-lo, por isso, a importância de se conhecer a estrutura da narrativa e contar o que gosta, pois se quem conta não se sentir motivado, é bem provável que quem ouça também não sentirá.

Por isso, enfatizamos neste artigo o planejamento organizado da sessão de contos. O contador precisa conhecer muito bem a narrativa que irá contar, até mesmo para auxiliar com questionamentos e provocações na conversa com as crianças depois da leitura, pois é importante que ele entenda as mensagens e as subjetividades da obra para poder abordar com seus ouvintes.

Podemos dizer, que a escolha da obra a ser trabalhada é o primeiro passo para o planejamento adequado. Para tanto, precisamos realizar a escolha dos livros com base em alguns critérios, sendo o principal deles a qualidade artística e literária da narrativa, para que ela não seja um texto de caráter moral.

O ponto mais importante do planejamento da história é, sem dúvida, a contaçon em si, mas a seleção do livro é um fator considerável para o seu feito e por esse lado, a escolha “depende da experiência prévia” (Chambers, 2007, p. 81).

Portanto, quanto mais obras se conhecer, mais fácil será esse processo. Criar uma prática de troca de experiências de leitura e contações com outros contadores e mediadores é uma boa maneira de aumentar o nosso repertório.

Os critérios de seleção dos livros de literatura infantil não são questões tão simples, se faz necessário considerar alguns aspectos para a escolha de um livro: a qualidade literária, os valores morais presentes na obra, a opinião do leitor e o itinerário de aprendizagem.

Sendo assim, o contexto e os objetivos da leitura também podem defini-lo, pois “o texto é usado de modo estético, não prático. Por conseguinte, ele pode tornar-se literatura, e ser usado de diferentes maneiras em momentos diferentes” (Hunt, 2010, p. 62) e isso dependerá de quais objetivos se almeja alcançar. Pois,

o texto literário apresenta sempre um ponto de vista subjetivo, afetivo e particular sobre os assuntos que aborda . . . por não transmitirem informações objetivas, os livros de literatura são passíveis de interpretações diferentes. Na verdade, a melhor literatura é justamente aquela carregada de significado (de diversas possibilidades de leitura) até o máximo grau. (Azevedo, 1999, p. 87)

Desse modo, há que se tomar muito cuidado com o cunho moralizador de uma obra. O conhecimento prévio do texto, permite interpretar as suas mensagens subliminares, mesmo que a leitura do adulto não seja a mesma das crianças. Assim, entendemos que a literatura não modela o homem, mas ela os humaniza e desenvolve a capacidade dos sujeitos se tornarem críticos.

Se faz necessário pensar qual será o suporte e a forma de apresentação da narrativa, pois é durante o planejamento que selecionamos o texto a ser proferido para a turma, assim, “podemos encarar o livro como um grande dominador das massas ou como um grande libertador da mente humana” (Hunt, 2010, p. 153).

Para que o leitor compreenda o texto, se faz necessário em algumas obras usar como recurso suas ilustrações, tendo em vista, “a integração da imagem como um elemento que traz a informação necessária – e não como mera ilustração” (Colomer, 2007, p. 85).

Entendemos que, as ilustrações hoje ocupam um lugar fundamental para a compreensão do texto literário infantil. Alguns textos são impossíveis de serem compreendidos se não se tem acesso à ilustração. Dessa forma, a “imagem e os demais elementos não-verbais são também um recurso muito poderoso para dar apoio ao leitor” (Colomer, 2007, p. 85).

No livro-álbum, por exemplo, o texto e as ilustrações têm importância semelhante, diferente do livro-imagem em que a ilustração determina a leitura, estando o texto verbal ausente. Por outro lado, um livro ilustrado, o texto escrito, isto é, a palavra, tem o predomínio, pois as ilustrações têm a função de acompanhar a narrativa. (Ramos, 2013, p. 146).

Apresentadas essas questões sobre o planejamento e a qualidade das obras, como então memorizar um conto?

Primeiro precisamos conhecer os elementos essenciais da narrativa, depois assimilar o que se pretende contar, e então apropriar-se da história para que ela esteja impregnada de sentidos para o contador.

Desta forma, durante o planejamento do conto, podemos elaborar algumas perguntas: esse personagem se parece comigo? Quais as fraquezas e forças semelhantes a minha? A trama chama a minha atenção? A história propõe uma reflexão interessante?

Mas, como trabalhar os elementos do conto?

Uma das possibilidades é compreender como são os personagens da história, quais são suas características físicas e psicológicas, como são os espaços por onde circulam, como se desenrola a trama, quais as imagens que aguçam a memória do contador.

Então, como preparar o passo a passo para uma apresentação de contos?

Primeiramente, considerando o perfil do contador, devemos pensar quais as técnicas que mais lhe agradam e em quais ele se sente mais confortável, depois, em quem são os ouvintes daquela sessão, e por último, o conto escolhido.

Após o planejamento inicial, partimos para o momento do aquecimento, que serve para preparar os ouvintes para entrar na história

o principal objetivo do aquecimento é catalisar a atenção em torno da palavra do contador, criando uma atmosfera de unidade de grupo. Fazer com que a atenção se mantenha durante todo o tempo da apresentação é requisito importante da arte de contar histórias. (Matos & Sorsy, 2009, p. 57)

Desta forma, precisamos indicar aos ouvintes que dali em diante entrarão no mundo da fantasia e da imaginação. Neste momento o contador pede a atenção para a palavra. Para isso, pode desenvolver fórmulas “rítmos, adivinhas, cantos, um dedo de prosa, algumas anedotas para relaxar... o que importa é que o contador se sinta à vontade naquilo que estiver propondo” (Matos & Sorsy, 2009, p. 129).

Feito isso, partimos para a introdução da história “as fórmulas introdutórias cumprem sua função de nos transportar para o espaço e tempo mágicos” (Matos & Sorsy, 2009, p. 135), ela “pode variar de acordo com o que se vai contar, ou pode ser sempre a mesma” (Matos & Sorsy, 2009, p. 138).

Assim, a narrativa depende de uma série de fatores para que flua de maneira agradável e de acordo com as habilidades de cada contador e do seu aprimoramento.

Após a narrativa acontecer, passamos para o fechamento da história, entendemos que “finalizar o conto é trazer os ouvintes de volta à terra firme, é lembrá-los de sua existência” (Matos & Sorsy, 2009, p. 152).

É esperado que os ouvintes saiam da sessão de contos com a sensação de contentamento, de prazer do compartilhamento, por isso, essas fórmulas de fechamento ajudam os ouvintes a se reconectarem ao mundo real. Essas fórmulas de fechamento devem ser escolhidas de acordo com o conto e suas temáticas.

Passamos agora às discussões a respeito das diferenças entre o dizer e o contar histórias.

As diferenças entre o dizer e o contar

Existem várias formas de se apresentar textos, sobretudo os literários. Aqui, apresentaremos duas formas: o reconto da narrativa, quando o contador utiliza o recurso da voz e recorre a sua memória; e a leitura em voz alta, quando o mediador, com o suporte em suas mãos, profere o que está impresso no livro tal como está escrito. Apesar dessa diferença entre contar e “ler em voz alta”, ambas as formas de apresentação da história são favoráveis para uma experiência literária.

De acordo com Bajard (2014), as diversas práticas de partilha do texto pela voz que contribuem para a educação literária, buscam diferenciar a fala do contador da “fala” do escritor, e quando separa a linguagem de quem escreve, ou seja, do autor do livro, da linguagem de quem pronuncia ou fala o texto escrito, isto é, do narrador ou mediador, o autor, explica a incoerência da expressão “leitura em voz alta”, pois quem profere o texto em voz alta apresenta a sua interpretação por meio de sua voz e o que compreendeu em sua leitura.

A leitura silenciosa e a leitura realizada em voz alta são modalidades diferentes (Bajar, 2014), pois a primeira consiste numa atividade solitária e, ao mesmo tempo, silenciosa, enquanto a segunda depende de emissão vocal de um e recepção auditiva de outra pessoa.

Isso significa que, aquele que transmite por sua voz o texto escrito reproduz os sentidos de uma impressão gráfica em outra obra que passa a ser sonora e recorre a diversas linguagens, pois precisa delas para interpretar o texto impresso à oralidade, adequando-o ao que Bajard (2014a) chama de performance.

Além disso, a emissão realizada pela voz requer conhecimento do sentido antecipadamente e é diferente da decifração ou da emissão sonora do texto realizada quando se tenta identificar palavras desconhecidas ou se está aprendendo a ler, no sentido de decodificar a língua.

Por essas e outras razões Bajard (2014) não nomeia tal atividade de “leitura em voz alta”, mas passa a chamá-la de “dizer” ou proferição, propondo a seguinte terminologia: *oralizar* para a identificação pela voz das palavras; *ler* para a ação silenciosa e sem emissão de som, capaz de construir sentidos a partir do sinal gráfico; e *dizer* para comunicação vocal de um texto escrito a outras pessoas, tal como ele está impresso no papel.

Desse modo, o dizer, normalmente confundido com o “ler em voz alta”, precisa de dois emissores: o autor do texto escrito e aquele que o diz com sua voz e seu corpo por meio de uma performance (Bajard, 2014a; Zumthor, 2014).

Com o intuito de esclarecer as diferenças entre ler e dizer, recorreremos à tabela comparativa a seguir.

Tabela 4. Ler e dizer

Ler	Dizer ou Proferir = “Ler em voz alta”
Atividade de recepção visual	Atividade de recepção visual + emissão vocal (e recepção auditiva para quem ouve)
Usa o texto gráfico	Produz o texto pelas cordas vocais, ou seja, a obra é sonora
Em sua emissão, usa os sinais gráficos no papel e, na recepção, usa os olhos e o cérebro	Em sua emissão usa a boca e as cordas vocais, enquanto a obra sonora é recebida pela audição e a performance do corpo, pela visão
Leitura individual	Leitura compartilhada e expressiva
Realizado em voz baixa ou silenciosamente	Realizado em alta voz
Sem mediador entre o texto e o leitor	Com mediador entre o texto e o leitor/ouvinte
Leitor do texto escrito	Transmissor do texto escrito por meio de performance (usa dicção, entonação etc.)
Exige compreensão e construção de sentido mentalmente	Exige compreensão e construção de sentido que se externa oral e corporalmente
Modelo mais valorizado atualmente	Modelo tido como tradicional e antiquado quando se pensa em avaliação de leitura
Articulação entre língua escrita e linguagem visual	Articulação entre língua escrita e várias linguagens como oralidade, gesto, olhar, espaço, figurino
Prática literária	Prática literária e artística que comporta alguma representação e teatralidade
Leitura, propriamente dita: passagem dos olhos (ou dedos) por um texto, interpretando os sinais gráficos escritos (ou pontos de relevo, no caso do Braille)	Proferição (oral) de um texto escrito a partir de sua captação através do olhar: prática da voz alta ou transmissão vocal do texto (diferente de emissão sonora, oralização, vocalização, decifração ou ruminação - utilizadas quando se está aprendendo a decifrar)
-	Recitação de um texto sabido de cor, jogral, dramatização de um texto

Fonte: Modesto-Silva (2019)

Compreendendo essa discussão teórica de Bajard e aprovando a nova nomenclatura, neste texto, optamos por chamar de dizer ou proferir o que outros autores chamam de “ler em voz alta”. Desde modo, apresentamos os conceitos no intuito de diferenciar cada prática não havendo mais confusões terminológicas,

A seguir, trazemos o trabalho com a voz e corpo que ajudam o contador, visto que estes são os grandes transmissores das histórias na contação.

Os cuidados com a voz e a potencialidade do corpo

A nossa voz e o nosso corpo são ligados biologicamente, no entanto, não aprendemos que ambos são capazes de serem potencializados de forma a acrescentar em nossas vidas grandes possibilidades de comunicação, entendimento e cuidados.

Alguma vez, já nos perguntamos se a voz tem personalidade? Seríamos capazes de identificar a personalidade de uma pessoa por sua voz? Será que podemos desenvolver essas capacidades ou já carregamos em nós essa identidade?

Pensando nessas questões enunciadas, Behlau (2001), nos apresenta um primeiro sentido:

A voz faz parte de toda a nossa existência, inaugurando nossa vida com o choro e concluindo-a, simbolicamente, com o último suspiro. Presente em nossos momentos mais decisivos, veículo de nossos sentimentos e emoções, modifica-se constantemente de acordo com a idade, saúde física, história pessoal de vida, condições ambientais, situação e contexto de comunicação. [...] A voz conta uma série de dados inerentes a três dimensões do indivíduo: a biológica, psicológica e socioeducacional. As informações contidas na dimensão biológica dizem respeito aos nossos dados físicos básicos, tais como o sexo, a idade e condições gerais de saúde; as informações contidas na dimensão psicológica correspondem as características básicas de personalidade e do estado emocional do indivíduo durante o momento da emissão; já a dimensão socioeducacional oferece dados sobre os grupos a que pertencemos, quer sejam sociais ou profissionais. (Behlau & Pontes, 2001, p. 15)

Assim, conhecer alguém ou definir sua personalidade através da fala é algo muito complexo, pois a individualidade não nos permite, já que cada pessoa apresenta condições ímpares de acordo com o meio onde vive. Assim, os estímulos sócio-ambientais e culturais recebidos pelos indivíduos nos levam a ter um condicionamento, formando nossa identidade vocal.

Neste sentido, nossa identidade vocal, está ligada diretamente ao timbre, que é algo biológico, constituindo desta forma a voz: que nada mais é do que o som que se ocorre pela passagem do ar por nossa garganta. Ela está repleta de características pessoais como: voz bonita, voz rouca, voz estridente etc..

Nossa voz é utilizada sempre com uma função social, desenvolvendo nesse sentido a fala que é utilizada para a comunicação. A fala nada mais é do que a utilização oral da língua, o som articulado e moldado pela garganta, dentes, língua, bochechas e lábios.

Quando pensamos nela julgamos o indivíduo que: fala bem, fala mal, fala errado, etc. As vezes confundimos voz e fala, pois, quase sempre fazemos os dois ao mesmo tempo, mas em dadas circunstâncias precisamos usar da fala, ou melhor da voz.

todos temos várias vozes, ou seja, usamos diferentes qualidades vocais de acordo com a situação em que estamos dependendo do interlocutor a quem nos dirigimos e de acordo com o nosso estado físico e emocional. [...] nascemos com determinadas características anatômicas que produzirão um certo tipo de voz; porém, formamos uma identidade vocal ao longo da vida, a partir de nossa própria história e da história de nossos relacionamentos interpessoais, de como nos comunicamos com os outros. (Behlau & Pontes 2001, p. 17)

A potencialidade da voz, ou das vozes que usamos está sempre em nosso cotidiano, porém muitas vezes não atenta a seu mecanismo e entendimento, dentro de nossa sociedade várias profissões já tem como referência “o falar bonito”, como os apresentadores de jornais em sua maioria, a importância de como nos comunicar nos traz uma necessidade de usar a voz com tal potência para realizar a comunicação de maneira tão formal e culta. Mas não encontraremos apenas nas profissões mais formais, o vendedor de rua, por exemplo, ao colocar seu timbre em tom mais alto e aumentar o volume de sua voz, sem gritar, para anunciar o seu produto está usando sua voz com todo seu potencial.

O corpo requer cuidados, assim como a voz que parte dele também faz, além da higiene vocal, temos os cuidados quando se trata da voz em si, para trabalhar sempre com a sabedoria de suas potencialidades devemos ter alguns cuidados, que muitas das profissões que usam dela para trabalhar sempre fazem, não fumar, beber bastante água, não consumir alimentos que causam azia ou má digestão, dormir mais de 6 horas, aquecimento vocal, esses e outros cuidados são fundamentais para a utilização da voz e fala, mas também temos o cuidado com o corpo, que como já vimos ante, ambos estão ligados fisicamente.

Quanto à presença, “não somente a voz, mas o corpo inteiro está lá, na performance. O corpo, por sua própria materialidade, socializa a performance, de forma fundamental [...]” (Zumthor, 2005, p. 86), o corpo necessita de cuidados que já sabemos desde pequenos, porém vamos aqui falar do cuidado com a postura, que está relacionada com a potencialidade do corpo, ao fazer com que a projeção da fala, seja feita de maneira correta, para que a voz seja ouvida de forma clara limpa e com o objetivo desejado pelo seu locutor.

O entendimento da fala como algo, além de pronunciar ou fazer o som, trazemos segundo Zumthor (2005, p. 87) A performance é uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num único conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se distinguem nas palavras e frases, esse conjunto como tal sentido, assim a performance pode ser potencializada no conjunto de ações entre a voz, o corpo e a fala.

Conforme vimos anteriormente o pensar a partir do conhecimento da voz como potência e do corpo, nos leva a carregar uma responsabilidade de compreender que uma fala não é qualquer fala, um texto passa a não ser apenas algo escrito no papel, e sim algo que vai além, algo performático, tanto no locutor de rádio, no vendedor de rua, no apresentador de telejornal, no cantor, no ator, entre outros.

Todo texto promove uma “situação” real de interação frente ao leitor. Nessa ambivalência, o “texto em situação” depende dos graus de cumplicidade de seu ouvinte; trata-se aqui de “perceber o texto concretamente realizado por ela” –performance – “numa produção sonora: expressão e fala juntas, no bojo de uma situação transitória e única”. (Zumthor, 1993, p. 219)

Ao transmitir um texto passamos a sermos responsáveis pelo que lemos entendemos e como pensamos que o ouvinte vai compreender através de nossa interpretação e leitura, essa totalmente envolvida com a potência vocal.

O corpo é um “turbilhão de mensagens, que ressoa códigos impraticáveis na escrita” (Zumthor 1993, p. 120). Portanto, dizer é uma performance, que nos leva a perceber muito mais do que a simples leitura, temos um corpo, que fala, uma voz, que precisa ser percebida, e um conjunto das duas que faz uma potência, que transforma o que necessitamos transmitir, em uma performance, é então, um momento de fascínio, articulada pela mistura de códigos e diversidade linguística, envolvendo não somente pela fábula, mas também pela maneira como é transmitido. “O olhar, o silêncio, o franzir da testa, as mãos, o riso, objetos próximos, sons guturais, a fala. A cabeça, tronco e membros” (Zumthor, 2005, p. 96).

As potencialidades de uma história

O texto literário retrata enigmas humanos e promove uma renúncia e o conhecimento da própria identidade, ele também possibilita uma transformação social e pessoal, além de proporcionar uma viagem para outros mundos (geograficamente e na fantasia/imaginação).

Cândido (1995) afirma:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (p. 256)

Neste sentido, a literatura nos aproxima dos sentimentos, dos anseios e das necessidades que nos tornam humanos, assim como para Lajolo (1982) a literatura pode ser compreendida como “uma atividade artística que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem” (p. 7).

Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro

das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (Zilberman, 1982, p. 22)

Desta forma, não importa quando a obra foi escrita, a literatura é universal, pois dialoga com as necessidades humanas, que independem da época produzida, mas revelam situações e contextos vivenciados independentemente de suas culturas. Essas obras auxiliam seus leitores a resolverem seus conflitos internos a partir de seus conhecimentos prévios e conexões entre texto-texto, texto-leitor e texto-mundo (Giotto & Souza, 2010).

De acordo com Eco, “qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor” (2005, p. 41). Ou seja, é necessária uma relação entre o autor, o texto e o seu leitor, para que este se aproprie dos escritos e ressignifique a obra de acordo com suas experiências e conhecimentos prévios. Podemos dizer, com base nos estudos de Aguiar e Martha que a literatura “caracteriza-se por sua incompletude e, conseqüentemente, é por meio da leitura que a literatura irá se concretizar” (2006, p. 28).

As histórias tratam em seu enredo de temas universais, experiências e emoções pelas quais todos passamos ao longo da vida e elas contribuem para o desenvolvimento emocional das crianças. Bettelheim (1980) ressalta que as histórias comunicam à criança, que é inevitável, uma luta contra as dificuldades graves da vida, mas que, apesar disso, se confrontarmos com coragem as opressões inesperadas, será possível ultrapassar os obstáculos e nos mantermos vitoriosos ao final de tudo. Do ponto de vista psíquico, essa possibilidade de superação é fundamental para o desenvolvimento emocional da criança e para a compreensão de que “nem tudo está perdido”.

Ao ouvir uma história, a criança é capaz de se transportar para ela e viver os conflitos presentes no texto, junto com os personagens. Consegue projetar no vilão as suas ansiedades, livrando-se da raiva e do ódio sentidos em situações cotidianas. Revive, em consonância com a história, situações de rejeição e abandono que experimenta internamente – ainda que isso não ocorra objetivamente em sua vida. E pode, também, alegrar-se, quando o mal é destruído e o seu personagem preferido “acaba bem” e feliz.

Os modos de contar histórias: A simples narrativa, objetos e fantoches

O primeiro passo para a contação de história é a escolha da narrativa. A escolha da história sempre deve levar em consideração o público que estará ouvindo, suas idades, o contexto de onde vivem, o local onde será contada, a quantidade de crianças, tudo isso deve ser pensado no momento da escolha, para que a história possa estar em sintonia com elas e o público goste e se envolva. Além disso, para Silva (1986, p. 14) “antes de contar uma história, precisamos saber se se trata de assunto interessante, bem trabalhado. Se é original, se demonstra riqueza de imaginação e se consegue agradar às crianças”

Outro fator importante a ser considerado, é que haja uma conexão entre o conto e o contador, caso o contador não goste da história, passará esses receios para seu público. Portanto,

Antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador. A maneira como enxergamos o conto será a mesma maneira com que o outro irá vê-lo. Se o considerarmos uma mera distração e entretenimento, será assim que ele irá soar; porém, se acreditarmos que ele pode ser uma pequena luz lançada no nosso caminho, ele será ouvido como tal. (Bussatto, 2003, p. 47 - 48)

Depois de escolher uma história para contar, é preciso estudá-la, conhecê-la, para então pensar com qual técnica ela será contada, como será apresentada ao público, levando em consideração a história e os ouvintes. Há diversas possibilidades de como contar histórias, e para isso, é necessário um olhar atento à ela e assim “escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la” (Silva, 1986, p. 31).

O contador, dependendo da história precisará adaptá-la do texto escrito para o oral, já que as duas formas de expressões são diferentes e exigem adequações para que melhor agradem o público. Além disso, para narrar, o contador pode optar por diferentes técnicas, e uso de recursos externos para contribuir com a contação, ou escolher a simples narrativa, que para Silva:

é, sem dúvida, a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de histórias. Não requer nenhum acessório e se processa por meio da voz do narrador, de sua postura. Este, por sua vez, com as mãos livres, concentra toda sua força na expressão corporal. (1986, p. 31)

Dessa forma, a simples narrativa remete aos contadores de histórias tradicionais, que contavam ao pé das árvores, ao redor de fogueiras, para os netos aos pés do sofá... não precisa de nenhum objeto e é marcada pela voz do narrador. Essa narrativa, gravada na memória do contador, ganha vida através da voz, dos gestos, e das expressões. Ele não precisa de outros objetos, mas conhece a história bem o suficiente, para transmiti-la com os efeitos que leva os ouvintes a viajarem pelo conto. Durante a contação, o narrador, dependendo de sua história, aumenta ou diminui a voz, grita ou sussurra, fala devagar ou correndo, coloca os efeitos das ações, para as mãos ou faz gestos, sorri ou se espanta, ele transmite, de forma mais pura, as emoções da história deixando para o ouvinte o trabalho de imaginar. Todavia, o narrador pode opinar em acrescentar objetos e recursos nas histórias, os quais muitas vezes são bem-vindos e contribuem com a narrativa.

É muito comum que os contadores de histórias se valham de outros recursos, além da narração, para aprimorar ou para variar sua contação. Pode-se contar uma história com o uso de música ou de bonecos, pintando e desenhando, fazendo mágica, dobradura, enfim, o que sua criatividade e sua habilidade permitirem. Há ainda contadores que utilizam como objeto cênico o próprio livro de onde vem a história. (Maciel, 2019, p. 21)

Neste caso, é importante que o contador escolha bem estes recursos baseado no estudo que fez da história, que dialogue com a narrativa e pense quais acréscimos “ela aceita”, pois recursos exagerados e sem sintonia com a história podem acabar por desviar a atenção da narrativa, esta que deve ser a verdadeira atração. Dessa forma, há diversos recursos que podem ser utilizados, mas devem ter como objetivo enriquecer a narrativa, e não o contrário, por isso é importante um estudo e cuidado na hora de escolher quais artifícios externos serão acrescentados na performance.

De acordo com a narrativa e o público pode-se acrescentar na contação o uso de músicas, que ajudem a enriquecer a história e criar o clima para os acontecimentos narrados, seja,

cantando, tocando algum instrumento ou utilizando objetos sonoros. [...] Além da música, pode-se fazer uso de sonoplastia, que é o som que produzimos com o próprio corpo (boca e mãos), com instrumentos musicais, ou outros objetos para produzir algum ruído ou efeito sonoro [...]. (Maciel, 2019, p. 21)

Além disso, pode-se fazer a contação utilizando os mais variados tipos de objetos, estejam ele representando perfeitamente os personagens como fantoches ou bonecos, ou estejam apenas simbolizando. Em uma contação de histórias da Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque (1995), por exemplo, podemos escolher contá-las apenas com a voz e expressões, ou utilizar fantoches da menina e do lobo, ou um chapéu amarelo, e uma bota preta, para simbolizar os personagens durante a narrativa. Em uma das contações de histórias realizada pelo Grupo Hora do Conto do CELLIJ desta narrativa, optou-se pelo uso do chapéu e da bota, de forma a deixar espaço para a imaginação, além de acrescentar músicas durante a contação.

Antes de iniciar foi apresentado ao público a seguinte canção: *“Pela estrada afora, eu não vou sozinha, pois tenho muito medo de qualquer coisinha...”*. Além de contribuir para a atenção das crianças na história, ela já apresenta as características mais notáveis da personagem, e a coloca em contraste com a Chapeuzinho Vermelho da história original, cuja música popularmente conhecida é bem diferente. Além disso, ao fim da história, o momento em que a personagem conta seu jogo com as palavras, transformando seus medos em companheiros, transformamos em música e convidamos as crianças a cantarem juntos uma segunda vez, sendo divertido para elas e enfatizando o fim da história e como Chapeuzinho superou seus medos com aquela brincadeira. Tudo isso foi pensado e planejado a partir de um estudo cuidadoso da história, respeitando o que caberia na narrativa.

Há muitas outras possibilidades de objetos a serem utilizados como: álbum seriado, avental de histórias, dobradura, desenhos, máscaras, guarda-chuva, imantógrafo, tapete de histórias, o próprio livro, e entre outros que surgem de acordo com a criatividade de cada contador. Todos os recursos podem contribuir para a contação de histórias, desde que os contadores se lembrem da importância de primeiramente, respeitar a narrativa e de estar em conexão e estudo com a história, ensaiando, repetindo, descobrindo os recursos essenciais, sabendo que “é importante ter consciência de que se a contação não for bem-preparada, o uso de recursos externos será insuficiente” (Sisto & Motoyama, 2016, p. 121).

Conclusão

Neste artigo expusemos as bases teóricas das formações realizadas com os contadores de histórias do CAOÉ ministradas e organizadas pela equipe do CELLIJ. Discutimos acerca do planejamento das histórias, quais as diferenças que existem entre o dizer e o contar, quais são os cuidados necessários com a voz do contador e a potencialidade do corpo que conta, alguns modos de contar histórias, as potencialidades de uma história, a simples narrativa, objetos e fantoches e como isso tudo pode ser utilizado durante uma sessão de contos.

Diante disso, demonstramos que para desenvolver uma boa contação de história são necessárias algumas etapas, desde seu planejamento que envolvem ações antes, durante e após a contação, assim como desenvolver estratégias para adaptação do conto, aquecimento, introdução, narração e fechamento. Portanto, planejar adequadamente considerando todas essas etapas possibilita ao contador o sucesso da narrativa. De forma a garantir por meio dessas práticas a compreensão do texto apresentado.

Referências

- Aguiar, V. T., & Martha, A. Á. P. (2006). *Territórios da Leitura: da literatura aos leitores*. Cultura Acadêmica.
- Azevedo, R. (1999). *Ponto de vista: livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!* Presença Pedagógica. 5(25), 87-88.
- Bajard, Élie. (2014). *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. (6ª ed.). Cortez.
- Behlau, M. (2001). *A Voz do especialista* (volume 1). Reiventer;
- Behlau, M., & Pontes P. (1999). *Higiene vocal: cuidando da voz*. (2ª ed.). Revinter.
- Behlau, M., Madazio, G., & Pontes P. (1999). *Avaliação de voz*. [Apostila 3]. CEV.
- Bettelheim, B. (1980). *A Psicanálise dos contos de fada*. Traduzido por Arlene Caetano. Paz e Terra.
- Buarque, C. (1995). *Chapeuzinho amarelo*. (16ª ed.). Berlendis & Vertecchia Editores Ltda.
- Busatto, C. (2003). *Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa*. (3ª ed.). Vozes.
- Candido, A. (1995). *O direito à literatura: vários escritos*. (3ª ed.). Duas Cidades.
- Chambers, A. (2007) *Dime – los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Global.

- Eco, U. (2005). *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*, Tradução. Giovanni CUTOLO. Perspectiva.
- Giroto, C., & Souza, R. J. (2010). Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Giroto, C. & Souza, R. J. de. *Ler e compreender: Estratégias de leitura*. Mercado de Letras.
- Hunt, P. (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify.
- Lajolo, M. (1982). *O que é literatura*. Brasiliense.
- Maciel, A. (2019). *Cada um conta de um jeito*. Cia Mafagatos.
- Matos, G. A. (2014). A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade. (2ª ed.). WMF Martins Fontes.
- Matos, G. A., & Sorsy, I. (2009). *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. (3ª ed.). Editora WMF Martins Fontes.
- Modesto-Silva, K. (2019). *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente.
- Modesto-Silva, K., Campos, C., Carneiro, A. P. & Cortez, M. (2020). Contar e encantar: técnicas de Contação de histórias e as estratégias de leitura na educação infantil. In: Feba, B. L. T. & Souza, R. J. de (orgs). *Práticas de leitura literária na primeira infância*. Educação Literária.
- Silva, M. B. C. (1986). *Contar histórias uma arte sem idade*. Ática.
- Sisto, C., & Motoyama, J. F. M. (2016). A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In: Giroto, C. & SOUZA, Renata Junqueira. de. (Org). *Literatura e Educação Infantil*. Volume 2. (pp. 111-138). Mercado de Letras.
- Zilbermam, R. (1982). *A literatura infantil na escola* (2 ed.). Global.
- Zumthor, P. (2005). *Performance, Recepção, Leitura*. Ubu.
- Zumthor, P. (1993). *A letra e a voz*. Trad. de Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. Companhia das Letras.
- Zumthor, P. (2005). *Escritura e Nomadismo: Entrevistas e Ensaios*. Trad. Jerusa Pires Ferreira; Sonia Queiroz. Ateliê Editorial.

Professores cooperantes: expectativas e percepções sobre o seu papel na formação de futuros docentes

Ana Pires Sequeira | Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal) |
ana.sequeira@ese.ips.pt

Jorge Pinto | Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal) | jorge.pinto@ese.ips.pt

Resumo

A componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente os estágios ocupam um lugar de grande centralidade num modelo de formação de professores construído numa perspetiva de alternância interativa. A concretização desta componente de formação implica a construção de parcerias entre a Instituição de Formação e Agrupamentos de Escolas, ou seja, os contextos de trabalho. Neste estudo, debruçamo-nos sobre as expectativas e as percepções que os docentes dos contextos de trabalho do 1º ciclo do Ensino Básico (professores cooperantes) têm sobre qual o seu papel na formação dos futuros docentes, pois são estes docentes que recebem os nossos estudantes estagiários, nas suas salas de aula.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Construção de um referencial profissional pessoal; Expectativas dos professores cooperantes; Percepções dos professores cooperantes quanto ao contributo na formação de futuros professores.

Introdução

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal tem a centralidade do estágio como âncora na qual assenta o projeto de formação dos futuros docentes. Assenta, assim, num modelo de formação de professores que pressupõe:

uma alternância interativa entre os saberes disponíveis (consubstanciados através das diversas unidades curriculares das componentes de formação: didáticas específicas, formação educacional geral e formação na área da docência) e a ação localizada (inserida na componente de formação: prática de ensino supervisionada, e nas unidades curriculares que a compõem), potenciando, assim, a construção de um agir profissional situado, bem como a emergência de um referencial profissional e pessoal. (Sequeira & Pinto, 2014)

Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico que recebem os estudantes estagiários nas suas salas de aula, são um dos intervenientes neste processo de alternância interativa, particularmente na ação localizada, contribuindo, assim, para a construção de um agir

profissional situado e para a emergência de um referencial profissional e pessoal dos futuros docentes.

A constante reflexão sobre o trabalho desenvolvido na PES/estágio originou um estudo amplo sobre as percepções da importância da prática pedagógica em contexto pelos diversos intervenientes na formação inicial dos futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente professores da instituição de formação, estudantes estagiários e professores cooperantes.

Este artigo, decorre deste estudo e centra-se apenas nas expectativas e percepções dos professores cooperantes, professores do 1º ciclo do Ensino Básico, sobre a importância da prática pedagógica e o seu papel neste processo.

Prática de Ensino Supervisionada/ estágios no 1º ciclo do Ensino Básico

O modelo adotado espelha-se na conceção do plano de estudos no que se refere à importância dos estágios na construção do referencial profissional pessoal na formação dos futuros docentes (Vial, 2013).

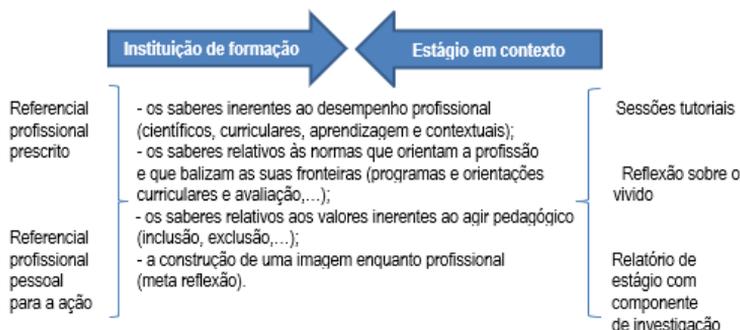


Figura 1. Percurso para construção de um referencial profissional pessoal para a ação
Fonte: Pinto & Sequeira (2017)

Os estágios, com a duração, por semestre, de dez semanas são centrais para os estudantes estagiários poderem construir o seu próprio agir profissional. Pretende-se que os estudantes vivenciem experiências que possibilitem o contacto com a diversidade de alunos, de contextos, como contributo para a sua formação enquanto profissionais precusores de uma escola inclusiva. Tivemos, assim, como opção que todos os estágios decorram em escolas públicas onde, a nosso ver, a diversidade de públicos está patente, designadamente ao nível socioeconómico, linguístico e cultural, bem como a diversidade de práticas pedagógicas.

No apoio aos estudantes, inclui-se um instrumento, que designámos por perfil de competências, como referencial comum entre professores supervisores, professores cooperantes e estudantes, de modo que estes se possam situar na construção do seu próprio referencial profissional e pessoal.

O quadro 1 apresenta, a título de exemplo, algumas das capacidades incluídas em cada uma das competências consideradas como referencial.

Quadro 1. Referencial do Perfil de Competências

Competências pessoais	Conhecimento de si próprio, disponibilidade para a aprendizagem, capacidade de reflexão, reação em situações inesperadas, (...).
Competências sociais	Comunicação com outros, trabalho colaborativo, respeito pelos outros, assumir responsabilidades, (...).
Competências de gestão de sala de aula	Liderança, organização, flexibilidade, mediação, (...).
Competências de ensino	Métodos de trabalho, adequação de materiais didáticos, planejar e usar a avaliação, (...).
Competências nas áreas disciplinares	Planificação, conhecimento científico, sistematização, (...).
Competências linguísticas	Proficiência linguística na língua de ensino, linguagem corporal, (...).

Fonte: Karner, C. (2012). Schulpraxis "Mein"Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene. Kompetenzlandschaf. (traduzido e adaptado por Jorge Pinto & Ana Pires Sequeira)

A análise e o debate realizado com os professores cooperantes revestem-se de uma especial importância, pois constituiu como um momento de construção de uma linguagem comum entre os professores supervisores e os professores cooperantes em torno da ação pedagógica e do profissional a formar.

São os professores cooperantes e a sua disponibilidade para receber os estudantes estagiários nas suas salas que criam os ambientes de aprendizagem que propiciam situações mais ou menos favoráveis à construção do referencial profissional do estudante estagiário.

Compreender o que leva estes docentes a partilhar e a disponibilizar o seu tempo e espaço com os futuros professores, surge-nos como algo pertinente.

Metodologia

Os professores cooperantes são indiscutivelmente parceiros ativos e indispensáveis na formação dos futuros docentes. Todavia, o seu papel enquanto atores na formação dos futuros docentes sofreu uma profunda desvalorização por parte da tutela uma vez que não lhes é reconhecido nenhum benefício pelo exercício desta função. Assim, questionamos o que os leva hoje a disponibilizarem-se para receber nas suas salas, os estudantes estagiários.

A questão central do estudo foi perceber as razões do envolvimento dos professores cooperantes, bem como, a percepção que têm sobre o seu papel na formação dos estudantes, e, ainda, quais os contributos dessa experiência para o seu desenvolvimento profissional.

A metodologia adotada seguiu uma abordagem qualitativa/interpretativa.

Para a recolha de dados utilizou-se o inquérito por questionário e a entrevista. O inquérito por questionário, foi enviado, por via eletrónica, a 20 docentes, todos cooperantes no final do 2º semestre do ano letivo 2019/2020, dos quais responderam 18.

Foram realizadas entrevistas a 5 cooperantes na modalidade de *focus group*, via Zoom, no ano letivo de 2020/2021. Estes 5 docentes são cooperantes que há vários anos colaboram nos estágios e que são reconhecidos, por nós e pelos seus pares, pelas suas práticas inovadoras e pela sua capacidade reflexiva sobre a formação de professores, em particular do 1º ciclo do Ensino Básico.

A todos os inquiridos foi explicitada a finalidade do estudo. Apresentam-se a seguir os instrumentos utilizados (quadros 2 e 3).

Quadro 2. Inquérito por questionário

Quais as principais razões que a/o levaram a aceitar ser professor/a cooperante?

(escolha apenas razões indicando com 1, 2 ou 3 a sua ordem de importância)

- Contribuir para a formação de um futuro docente
- Ter mais disponibilidade para apoiar os seus alunos com mais dificuldades
- Contactar com novas metodologias
- Rever alguns conteúdos científicos
- Ser valorizado na sua Escola
- Poder ter uma melhor avaliação enquanto docente
- Contribuir para o seu desenvolvimento profissional

Nos dois dias da semana em que as/os estudantes não estavam presentes

(escolha apenas a opção mais frequente)

- Dava sequência aos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de estágio
- Repetia alguns assuntos que do seu ponto de vista careciam de mais trabalho
- Aproveitava para sistematizar/rever os conteúdos trabalhados
- Usava estratégias de trabalho utilizadas pelo grupo de estágio
- Utilizava as suas próprias estratégias de trabalho repetindo assuntos que já tinham sido abordados de outra forma.

O apoio que deu aos estudantes durante o estágio situou-se fundamentalmente:

(escolha três opções e indique-as em termos de importância usando 1, 2 e 3)

- Na gestão disciplinar na sala de aula
- Na comunicação/Linguagem com os alunos
- Nas planificações semanais
- Na gestão do tempo
- Na organização da sala
- Nos conteúdos científicos
- No apoio aos alunos com mais dificuldades
- Na avaliação das aprendizagens relativas do dia
- Outras:

Quando as/os estudantes iniciaram o seu estágio quais os aspetos que lhe pareceram mais frágeis:

(escolha três opções e indique-as em termos de importância usando 1, 2 e 3)

- A gestão disciplinar na sala de aula
- A comunicação/Linguagem com os alunos
- As planificações semanais
- A gestão do tempo
- A organização da sala
- Os conteúdos científicos
- O apoio aos alunos nas dificuldades
- Na avaliação das aprendizagens relativas ao dia
- Outras:

Quando as/os estudantes iniciaram o seu estágio quais os aspetos que lhe pareceram mais frágeis:

(escolha três opções e indique-as em termos de importância usando 1, 2 e 3)

- A gestão disciplinar na sala de aula
- A comunicação/Linguagem com os alunos
- As planificações semanais
- A gestão do tempo
- A organização da sala
- Os conteúdos científicos
- O apoio aos alunos nas dificuldades
- Na avaliação das aprendizagens relativas ao dia
- Outras:

Quadro 3. Inquérito por entrevista

- Qual a razão de terem aceitado ser professoras cooperantes?
- Que tipo de apoio dão aos estudantes?
- Que fragilidades na formação identificam terem os estudantes? Quando os estudantes chegam às vossas salas quais as principais fragilidades que encontram?
- Nos dois dias da semana subsequentes ao estágio o que costumam fazer? Continuam a abordar os conteúdos? Pegam de novo em algumas partes já trabalhadas pelos estudantes? OU repetem algumas coisas do feito pelos estudantes OU dão sequência ao trabalho realizado pelos estudantes?

A análise de conteúdo foi a técnica a que se recorreu para analisar os dados obtidos, tendo como categorias de análise as questões abordadas.

Apresentação dos dados

1. Razões para serem professores cooperantes

Inquiridos por questionário	Inquiridas por entrevista
1ª Contribuir para a formação de futuros docentes.	“Facilidade em abraçar projetos. Deixar uma marca para o futuro quando as estagiárias deixam de estar connosco.” (excerto)
2ª Contribuir para o seu desenvolvimento profissional.	“Questão afetiva, a ESE tem atravessado a minha vida. Contribuir para a formação dos jovens. Passar de algum modo o que faço. O facto de ter de explicitar o que faço, permite-me repensar/refletir e tal contribui para o meu desenvolvimento profissional. Também os estagiários são uma ajuda, um recurso no trabalho diário com os alunos. Somos mais na sala de aula, e queiramos ou não, podemos apoiar mais cada aluno.” (excerto)
3ª Contactar com novas metodologias.	

Como se pode verificar, são múltiplas as razões invocadas quer em termos de contributos para os estudantes, quer pessoais, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento profissional.

Salientamos, contudo, o facto de os inquiridos considerarem que a principal razão para acederem a serem professores cooperantes se centra na convicção forte de que podem contribuir com a sua experiência para a formação dos futuros docentes, o que indicia a perceção do seu importante papel na formação inicial de professores.

2. Trabalho desenvolvido nos dias subsequentes aos estágios

Inquiridos por questionário	Inquiridas por entrevista
1º Aproveitar para sistematizar/rever os conteúdos trabalhados com os estagiários.	“Quando planifico com elas, é para uma semana. A turma tem um trabalho e é para esse trabalho que foi planificado que trabalho.” (excerto)
2º Rever/ repetir alguns temas/assuntos que do seu ponto de vista careciam de mais trabalho.	“Planificamos em função das necessidades da turma, é continuar, é consolidar algo que não está consolidado.” (excerto)
3º Abordar outros temas do programa e desenvolver outras atividades.	

Podemos considerar não haver um modo de agir único no referente aos professores inquiridos por questionário. Este depende do “olhar” que tiveram sobre o trabalho desenvolvido pelos estudantes, e dos conteúdos trabalhados.

Em relação às docentes inquiridas por entrevista, todas foram unânimes em considerar que o que planificam com as estudantes é o trabalho que desenvolvem. Os excertos apresentados são disso testemunho.

3. Apoios dados aos estudantes estagiários

Inquiridos por questionário	Inquiridas por entrevista
<p>1ª Gestão disciplinar na sala de aula.</p> <p>2ª Gestão do tempo.</p> <p>3ª Organização da sala de aula.</p>	<p>“Falta de confiança. Assustados com a realidade quando a dinâmica da sala é diferente do que estão habituados ou viveram no seu percurso enquanto estudantes.” (excerto)</p> <p>“Dificuldade em planificar alguns conteúdos de algumas áreas disciplinares, principalmente da matemática. Sempre que podem fogem de planificar tarefas que incluam a matemática.” (excerto)</p> <p>“Algum desconhecimento sobre os documentos enquadradores da política educativa.” (excerto)</p> <p>“Alguma falta de rigor científico. Algum desconhecimento de como introduzir alguns conteúdos em especial da área de matemática. Quando estão com turmas do 1º ano também se nota o desconhecimento dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita.” (excerto)</p>

Os dados obtidos permitem-nos considerar que os apoios dados aos estudantes são de diversa ordem, e não concentrados num ou em outro tipo de apoio específico, como de resto, já tinha sido referido nos dados obtidos à pergunta um.

As docentes entrevistadas salientaram a necessidade de explicitar o percurso já percorrido com os alunos, de modo que os estudantes estagiários percebessem e se integrassem na dinâmica da turma.

4. Fragilidades detectadas no início do estágio

Inquiridos por questionário	Inquiridas por entrevista
<p>1ª Gestão disciplinar na sala de aula.</p>	<p>“Falta de confiança. Assustados com a realidade quando a dinâmica da sala é diferente do que estão habituados ou viveram no seu percurso enquanto estudantes.” (excerto)</p>

Referências

- Karner, C. (2012). *Schulpraxis "Mein"Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Osterreich.
- Pinto, J., & Sequeira, A. P. (2017). Da idealização da prática à construção de balizas para um agir contextualizado. In *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6) 434-437.
- Sequeira, A. P., & Pinto, J. (2014). Projeto de Formação: Perspetivas de estudantes sobre a construção do seu perfil profissional e pessoal. In *Atas XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VI Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. (pp. 3008-3014). I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares.
- Vial, M. (2013). L'auto-évaluation en formation? Origine des critères dans l'évaluation située: le repérage entre balisage et ancrage, et usages du referential. In *Actes du 25^o colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*.

Um oceano de nove peixinhos

Ana Rita Rocha | ISCE Douro (Portugal) | anaritarocha2000@gmail.com

Maria Lopes de Azevedo | ISCE Douro (Portugal) |
maria.lopesdeazevedo@iscedouro.pt

Resumo

No âmbito da Unidade Curricular de Observação e Intervenção em Contextos Educativos, integrante no plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica, no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, do ano letivo de 2020/2021 tivemos a possibilidade de realizar a primeira Introdução à Prática Pedagógica (IPP), numa creche em Santa Maria de Sardoura. Assim, decorrente deste estágio resultou uma reflexão acerca do processo sobre o qual construímos esta comunicação subordinada ao tema *um oceano de nove peixinhos*, aludindo ao número de crianças que frequentavam a sala. Para a sua materialização sustentamo-nos nas observações e nos registos recolhidos durante as 100h em contexto de estágio. Os principais objetivos consubstanciaram-se em: 1) refletir acerca das competências de investigação numa vertente de intervenção educativa, facilitadora do conhecimento profissional e ético; 2) partilhar as inquietações inerentes ao início desta nova fase profissional; 3) Compreender dos modelos pedagógicos na exequibilidade de umas atividades em detrimento de outras, em contexto de creche. Podemos, desde já, avançar que o contexto no qual decorreram as práticas pedagógicas nos pareceu facilitador dos processos de desenvolvimento das crianças, sendo a disposição e organização deste espaço capaz de maximizar a interação entre o grupo, assim como a manipulação dos diferentes materiais contribuindo para a comunicação, partilha e cooperação entre todos no contexto de estágio em apreço.

Palavras-chave: Estágio; Ambiente; Modelos Pedagógicos; Interação.

Introdução

O presente trabalho, materializado neste artigo resulta de um estágio de observação, num total de 100 horas, realizado no âmbito da unidade curricular de Observação e Intervenção em Contextos Educativo integrante no plano de estudos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, que se se frequentou, no ano letivo 2020/2021 no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, em Penafiel.

Tem-se como principal propósito materializar e refletir o trabalho levado a cabo naquela que foi a nossa primeira Prática de Ensino Supervisionada (PES), ocorrida numa creche da zona norte de país, concretamente em Santa Maria de Sardoura.

Desta forma, estruturamos o presente artigo em três partes, começando-se por apresentar uma breve caracterização do meio, da instituição de acolhimento e do grupo. De seguida, mobilizamos o enquadramento teórico, dando conta dos diferentes tipos de observação, da importância da intervenção, da conceção sobre o Educador, ambiente educativo, das metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos.

Posteriormente, damos ênfase às atividades desenvolvidas refletindo sobre o processo, ou seja, sobre o que se teve a possibilidade de desenvolver, as aprendizagens conseguidas e os constrangimentos sentidos no decorrer do estágio.

Caracterização do meio

A creche, situada em SMS está localizada no concelho de Castelo de Paiva. Apesar de distar apenas a 45 quilómetros da cidade do Porto, o concelho de Castelo de Paiva pertence ao distrito de Aveiro, estendendo-se desde os limites de Arouca até ao Rio Douro, entre os concelhos de Cinfães, Gondomar e Santa Maria da Feira. Segundo o Município Castelo de Paiva (2013), o concelho tem uma superfície de 109 quilómetros quadrados, uma população que ronda os 17 mil habitantes. O concelho, subdivide-se em seis freguesias: Fornos; Real; Santa Maria de Sardoura; S. Martinho de Sardoura; União de Freguesias de Raiva, Pedorido e Paraíso e União de Freguesias Sobrado e Bairros.

Castelo de Paiva, abrange uma área com um solo muito fértil, principalmente nos vales dos rios Douro, Arda e Paiva, que desaguam no lugar do Castelo, onde existem várias praias fluviais. Por esta razão, foi no passado marcada pela exploração carbonífera do Pejão. Contudo, em virtude de uma política municipal, orientada para a reconversão económica local, novas e modernas unidades fabris surgiram, em zonas industriais, devidamente infraestruturadas e construídas para o efeito. Destacam-se os investimentos nas áreas do calçado, têxtil, madeiras e mobiliário, metalomecânica e construção de roulettes e autocaravanas, que trouxeram mais progresso e emprego para a região (Município Castelo de Paiva, 2013).

A privilegiada situação do concelho em relação às vias de escoamento dos produtos manufacturados foi melhorada com a construção do Porto Fluvial de Sardoura, entretanto, já ampliado de forma a permitir a acostagem de dois cargueiros em simultâneo, uma estrutura integrada no projeto de navegabilidade do Rio Douro, que veio contribuir para o desenvolvimento da economia da região (Município Castelo de Paiva, 2013).

Caracterização da instituição de acolhimento

A Instituição que acolhe a creche onde se estagiou está localizada num lugar da freguesia de Santa Maria de Sardoura, no concelho de Castelo de Paiva, distrito de Aveiro. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sob forma de associação sem fins lucrativos. É constituída por vários edifícios. Na sede, funciona a Direção, a ERPI (Estrutura Residencial para Idosos), as respostas de apoio à infância (C.A.T.L. e creche), o Centro de Dia (atualmente encontra-se suspenso por medida de prevenção contra a Covid-19), a cantina social, POAPMC (Programa operacional de apoio às pessoas mais carenciadas), o SAD (Serviço de Apoio Domiciliário), os serviços técnicos, serviços administrativos, as cozinhas e lavandarias.

No edifício da creche, temos uma sala-parque, que inclui o berçário e um fraldário. Uma copa de leites e papas, a cozinha com despensa; a sala de repouso; o gabinete;

instalações sanitárias para crianças; instalações sanitárias para familiares e pessoas portadoras de deficiências; zona de arrumos; parque exterior e despensas.

Caracterização do grupo

A sala 2/3 anos da instituição, constituía-se por nove crianças, seis das quais meninos e três meninas. As crianças demonstravam uma boa relação entre si, contudo, muitas vezes revelavam uma certa persistência no que diz respeito à partilha dos brinquedos. O que, por vezes provocava pequenos conflitos entre eles, mas que rapidamente eram resolvidos. Pode parecer, mas não se trata de uma atitude egoísta. Trata-se de uma característica do desenvolvimento infantil e acontece porque as crianças, ainda não sabem coordenar o seu ponto de vista com o do outro, bem como ainda não construíram o sentido de propriedade, precisando de aprender a diferenciar o que é dela, o que é do outro e o que é de todos. Esta fase do desenvolvimento infantil é chamada de egocentrismo e diz respeito a um pensamento realista centrado no ponto de vista da criança, porque ainda não conhece outras perspetivas diferentes das suas e acredita que todos a percebem, sentem e pensam da mesma maneira, isto é, que o mundo gira em torno dela. Esta fase do desenvolvimento é particularmente estudada por Piaget (1964) que considera que o desenvolvimento humano se constrói a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico (capacidades cognitivas) e as trocas de informações da criança com o meio. Esta relação da criança com o meio prende-se com a forma como esta explora, manipula os objetos e cria esquemas de representação do que a rodeia. Assim, tendo por referência a teoria de Piaget pudemos verificar que, a maioria das crianças, se encontravam numa transição entre o estágio sensório motor e o estágio pré-operatório que nas palavras de Borges (1987, p. 50) se caracteriza “por uma diversidade de invariantes funcionais, como a inteligência prática, ou seja, a criança começa por organizar o seu mundo exterior”, estando, ainda muito centrada em si.

Aproximadamente a partir de um ano de idade as crianças selecionam os sons dirigidos a elas e mesmo antes de começarem a falar fazem-se entender e entendem o outro, pois as competências linguísticas abrangem tanto as capacidades de compreensão como as capacidades de se fazer entender. Segundo Roncato e Lacerda (2005) a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas e o adulto ou o professor podem, neste processo, desempenhar uma função primordial pelas atividades que promovem.

A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar as suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais e por isso, parece-nos de magna importância o educador, promover atividades facilitadoras deste desenvolvimento, pois através das brincadeiras e interação com os adultos, os bebês “incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo” (MED/SEF, 1998, p. 125).

Durante a brincadeira livre, foi possível observar que o grupo manifestava interesses variados. Um elemento do grupo, tinha tendência a procurar os mesmos brinquedos todos os dias, enquanto isso, as meninas preferiam brincar com as bonecas e jogar ao faz de conta e os meninos tinham preferência pelas áreas dos legos, carros e triciclo. É de referir que, o

facto da sala se encontrar “despida”, sugeria que as crianças pudessem, de certa forma, ficar condicionadas na escolha dos brinquedos, todavia, tal disposição da sala, acabava por ter um efeito catalisador, pois obrigava a criança a apelar ao engenho e à criatividade, recorrentemente.

Enquadramento teórico

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei 46/86 de 14 de outubro) e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LWEP – Lei 5/97 de 10 de fevereiro), a Educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Contudo, segundo as OCEPE “estabelece-se, tradicionalmente, uma diferença entre a fase de creche (0-3 anos) e a fase de jardim de infância (3-6 anos), que, sendo também adotada na legislação, justifica propostas específicas para estas duas fases” (Silva et al., 2016, p. 8). Todavia, há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e o trabalho profissional com crianças dos 0-6 anos tem fundamentos comuns e deve ser orientado pelos mesmos princípios educativos. Assim, a creche constitui a primeira experiência da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver diversas competências. É então, missão da creche o cuidado do atendimento das questões básicas de alimentação, higiene, sono, educação e pedagogia.

Sendo os primeiros 36 meses de vida particularmente muito importantes para o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual das crianças, impõem-se que o contexto de creche se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa como também, um local onde se sintam seguras e amadas.

É, igualmente fundamental que a criança tenha oportunidade para brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protetor. Só desta forma é que poderá desenvolver a sua autoestima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento. Trata-se de um processo complexo, no qual se impõe a necessidade de promover um ambiente que facilite a brincadeira ativa e de descoberta, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças. Só assim, é que elas poderão desenvolver ao máximo todas as suas competências.

A participação de cada uma das crianças e do grupo no processo educativo através das várias oportunidades de cooperação, de decisão em comum e distribuição de tarefas, constituem experiências importantes de vida democrática que não devem ser descuradas no processo educativo. Logo, quando estes instrumentos são utilizados quotidianamente no âmbito da gestão curricular, “criam-se oportunidades para as crianças se sentirem pertencentes a um grupo, se responsabilizarem e ganharem autonomia nas tarefas, aprenderem a tomar decisões, realizarem operações matemáticas, ganharem a noção de tempo e ganharem destreza intelectual aproximando-se de processos de escrita e de leitura” (Pereira, 2014, p. 21).

A observação

De acordo com a participação do observador, “aquele que observa; cumpridor; respeitador; crítico; sensor; curioso; espectador” (Grande Enciclopédia Universal, Vol.14, p.9493) a observação pode ser participante ou não participante. A observação participante, além de garantir uma informação rica e profunda; permitir flexibilidade ao investigador e de recolher dados que podem ser importantes e úteis. Porém, acarreta consigo várias desvantagens tais como: com o aumento do nível de participação o observador pode perder a subjetividade; a presença do observador pode influenciar a situação perdendo-se a espontaneidade e o rigor. Segundo as OCEPE:

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão. (Silva et al., 2016, p. 15)

Enquanto durante observação não participante, o observador não está diretamente envolvido na situação de observar, isto é, não interage nem afeta de modo intencional, o objeto de observação. Os sujeitos, não sabem que estão a ser abordados, pois o investigador não participa na vida do grupo, observa do exterior, não interage nem afeta de modo intencional o objeto de observação. Neste tipo de observação, observa-se realmente uma situação como ela realmente ocorre, mas, nem sempre são fáceis de realizar e não existe acesso a informações indispensáveis.

A observação constitui a base de toda a prática educativa, pois é através desta que se conhece o grupo, os seus gostos e interesses, as suas dificuldades e os seus temperamentos, fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma prática tendo em vista as crianças. Ou seja, através da observação e eventuais registos surgiram as pistas para uma intervenção contextualizada. Neste pressuposto, entendemos que não basta apenas observar é imperativo refletir sobre o observado, para, a partir desta reflexão, se enveredar por um ou outro caminho, como cremos ter ocorrido durante a nossa experiência no terreno.

Conceção sobre o educador

No âmbito do papel do Educador, é imprescindível basearmo-nos na legislação que rege a conduta dos profissionais de educação de infância, nomeadamente, o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Neste documento, encontram-se de forma explícita as etapas que o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da observação, planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Balizadas neste perfil o/a Educador/a de Infância desenvolve o Currículo com o objetivo de contribuir para a construção das aprendizagens dos alunos, organizando o ambiente educativo de maneira a ir ao encontro das suas finalidades de construção de aprendizagem, nomeadamente a organização do tempo, espaço, atividade, alunos, recursos. Consequentemente, será crucial para o educador observar, planear e avaliar, ou seja, deve observar o seu público-alvo, não só a nível individual e grupal, como também contextual e ao nível do desenvolvimento e do conhecimento, de forma a criar atividades que lhes tragam conhecimento e desenvolvimento em diferentes áreas curriculares. O Educador tem, igualmente, que avaliar a evolução, ou não evolução dos alunos, de maneira a potenciar a melhoria do desenvolvimento e aprendizagem. Assim, no que concerne à relação da ação educativa o Educador trabalha competências de autonomia e confiança com os alunos, incentivando-os na participação de atividades, propostas ou não, desenvolve dinâmicas de grupo, trabalha em conjunto com a comunidade envolvente dos alunos e da escola, estimulando, ainda, o lado curioso e interessado de cada criança e a sua autonomia, isto é, deve trabalhar com os alunos a resolução de problemas.

Creemos que globalmente a educadora, com quem tivemos a possibilidade de estar em contexto de sala, trabalhava competências, com os alunos, a nível pessoal, social e de civismo de maneira a potenciar e/ou maximizar o desenvolvimento e as aprendizagens do grupo.

Ambiente Educativo

Qualquer que seja a composição do grupo, o educador deve estabelecer uma relação individualizada e facilitadora da inclusão de cada criança no grupo e das relações com as outras crianças. Tal como referem as OCEPE,

“na Educação de Infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações” (Silva et al., 2016, p. 26).

Assim, o cuidar ético envolve a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada. As dinâmicas de interação, que se estabelecem têm implicações nos processos de aprendizagem, no sentido de promover: o respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo; trabalho cooperado; entendimento da perspetiva do outro; regulação da vida em grupo; participação no planeamento e avaliação. A criança, deve conhecer o espaço pois, é uma condição do desenvolvimento da sua independência, da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Como preconizado nas orientações curriculares “esta apropriação do espaço, dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva et al., 2016, p. 28).

A sucessão de cada dia, das manhãs e das tardes têm um determinado ritmo, implicando uma rotina educativa que pode, ou não, ser intencional ou planeada pelo

educador, conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer. A criança deve ter a liberdade de propor a modificação e facilitar a sua construção da noção do tempo, passado, presente e futuro. A organização do grupo, espaço e tempo são, pois, o suporte do desenvolvimento curricular na sala, sendo importante que o educador planeie sistematicamente essa organização e reflita/avaleie acerca da mesma, introduzindo ajustamentos e correções sempre que necessários, de modo a facilitar as aprendizagens das crianças.

Este planeamento foi evidente durante a realização do estágio, estando associado a cada atividade e/ou rotina uma intencionalidade pedagógica como teoricamente nos é sugerido.

Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição, o Educador recorre a diversas metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos apreendidos ao longo da sua formação académica

Face ao exposto, e atendendo à literatura revisitada, pareceu-nos que a creche, onde decorreu o estágio, se inspirava, consoante as salas, as crianças e os profissionais, em múltiplos modelos pedagógicos, nomeadamente em Currículos de Orientação Pedagógica como enfoque nas Metodologias ativas – Modelo High/Scope; Pedagogia de Projeto e Movimento Escola Moderna.

Modelo High Scope

O Modelo Pedagógico *High/Scope* reconhece que “o poder para aprender reside na criança” (citado em Pires, 2010, p. 27), acreditando por isso que a criança é competente e construtora do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Como nos dizem Hohman e Weikart (2009) o *High/Scope* considera as crianças como “agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (citado em Pires, 2010, p. 27).

Gomes (2013) refere que o modelo é “baseado nas teorias de Jean Piaget (1986-1980) acerca do desenvolvimento infantil (...) insere-se numa abordagem interacionista/construtivista do desenvolvimento.” (p. 239). Assim sendo, Epstein (2003) defende que “a criança como aprendiz ativo aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete.” (citado em Gomes, 2013, p. 240). Para que as aprendizagens aconteçam, de acordo com Brickamn e Taylor (1996) e Hohman e Weikart (2007) é necessário “proporcionar inúmeras oportunidades de ação (experiências-chave) a fim de que o sujeito realize experiências altamente significativas e possa explorar diversos materiais.” (citado em Gomes, 2013, p. 240)

Nesta perspetiva, o Educador “é mais um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações de cada criança e do grupo, integrando-as nas experiências chave do currículo, procurando ir ao encontro dos seus interesses e

necessidades” (Pires, 2010, p. 27). Os adultos têm então o papel de “organizar as áreas de interesse, no ambiente de aprendizagem, manter a rotina diária que permite à criança o planejamento e a realização das suas próprias atividades e juntar-se às crianças para as ajudar a refletir” (citado em Gomes, 2013, p. 240) como também “o estabelecimento de um ambiente aberto e favorável ao relacionamento com os outros, ao respeito pela diferença, ao desenvolvimento da socialização, da imaginação, da criatividade e da aprendizagem ativa” (Pires, 2010, p.28). Hohman e Weikart (2009) acrescentam que “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (citado em Pires, 2010, p. 27).

Posto isto, podemos perceber que a estrutura curricular do *High/Scope* assenta numa perspetiva fundamentadora, na organização do ambiente físico, na rotina diária, na conceção do papel do adulto e nos instrumentos de observação. Assim, o Perfil de Implementação do Projeto (PIP) organiza-se em quatro grandes princípios: ambiente físico; rotina diária; interação adulto-criança e interação adulto-adulto.

Pedagogia de Projeto

Este modelo pedagógico, pretende que o aluno aprenda no processo de “produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas e compreensões e reconstruções do conhecimento.” (citado em Prado, s/data, p. 2). Assim, podemos afirmar que o modelo pedagógico surge para combater o método de ensino tradicional. Na Pedagogia de Projeto, “o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações-que tem como centro do processo a atuação do professor -, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo” (citado em Prado, s/data, p. 2).

Nesta linha de pensamento, Valente (2000) acrescenta que

(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com os alunos diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender. (citado em Prado, s/data, p. 2)

A Pedagogia de Projeto, embora constitua um desafio para o professor, “pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre diversas mídias (computador, televisão, livros), disponíveis no contexto da escola” (citado em Prado, s/data, p. 4). Porém, o modelo pedagógico em análise, depara-se com alguns desafios educacionais, uma vez que, ainda não se encaixam na “estrutura do sistema de sino, que mantém uma organização funcional e operacional- como por exemplo, horário de aula de 50 minutos e uma grade curricular sequencial – o que dificulta o desenvolvimento de projetos que envolvam ações interdisciplinares” (citado por Prado, s/data, p. 4).

Por último, é ainda importante referir que na Pedagogia de Projeto, no que concerne à “perspetiva da integração entre diferentes mídias e conteúdos, envolve a inter-relação de

conceitos e princípios, os quais, sem a devida compreensão, podem fragilizar qualquer iniciativa de melhoria de qualidade na aprendizagem dos alunos e de mudança na prática do professor.” (citado em Prado, s/data, p.5).

Movimento da Escola Moderna – MEM

O Movimento da Escola Moderna (MEM), surge em Portugal sob consequência de três práticas inovadoras: a primeira foi a “conceção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio em 1963-64” (Niza). A segunda foi a “prática de integração educativa de crianças deficientes visuais no Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet” (Niza). Por fim, a terceira, diz respeito à organização fundada por Rui Grácio dos “cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966” (Niza).

Apesar de em 1966 ter sido inaugurado o MEM em Portugal, só em 1972 se organizou na cidade de Viseu, o 1º Encontro Pedagógico do MEM, tendo sido considerado um “encontro clandestino”, pelo regime político instalado na altura em Portugal. Após o 25 de abril de 1974, “os docentes tudo fizeram para que este modelo fosse legalizado e implementado no ensino particular” (Pereira, 2017, p. 4). Tornando possível e como refere Marcelino (2002) que o MEM seja visto como “um modelo de ensino, mas também como sendo uma associação de formação de professores, pois, estes estão sempre em formação” (citado em Pereira, 2017, p. 4).

Em consonância com Niza (2009) o MEM assume-se como um “movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (citado em Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 17). O modelo, assenta assim, numa “organização social fundada na cooperação, diálogo e na negociação, capaz de constituir uma cultura democrática no trabalho/processo de humanização, que se dá pela apropriação e reconstrução da cultura” (citado em Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 18).

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna português é um modelo sociocêntrico, ou seja, “a prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços se fazem em cooperação” (citado em Gomes, 2014, p.118). Deste modo, Santana alega que um dos objetivos do MEM é procurar “envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (citado em Gomes, 2014, p. 118). González (2002) acrescenta ainda como principais objetivos do MEM: envolver os alunos na sua aprendizagem e desenvolver a consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo.

Ora sem encontrarmos de forma “pura” nenhum dos modelos pedagógicos pudemos constatar, seja na relação pedagógica estabelecida entre as crianças e a educadora, seja na organização do espaço, na manipulação dos materiais e sobretudo no planeamento e execução das atividades uma grande preocupação com a criança, o seu desenvolvimento, aprendizagem, conforto e segurança, ou seja, aspetos valorizados nos modelos pedagógicos infra referidos que preconizam intencionalidade pedagógica e respeito pela singularidade de todos e cada um.

A navegação (práxis)

Um ponto fulcral no desenvolvimento da prática é promover situações facilitadoras do desenvolvimento integral das crianças, pois em creche o currículo relaciona-se com o brincar e as várias experiências de aprendizagem em oferta, com as experiências que amplificam, desafiam e são relevantes para as crianças muito pequenas. Um currículo para crianças com menos de 3 anos acarreta uma vasta gama de opções de aprendizagem, experimentação e oportunidades ilimitadas de exploração (Oliveira-Formosinho, 2007).

Balizadas nestes pressupostos tivemos a possibilidade de gizar, planear e implementar algumas atividades com a supervisão e colaboração da educadora cooperante, nomeadamente, tendo em vista o desenvolvimento da linguagem, pois segundo as OCEPE:

É no clima de comunicação criado pelo/a Educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. (Silva et al., 2016, p. 65).

Como no decorrer do mês de novembro, se comemora o “Dia Nacional dos Oceanos”, decidiu-se celebrar a data na hora do conto, indo ao encontro, como já foi referido anteriormente, ao tema da sala 2/3 anos. A história escolhida foi “O Peixe Arco-Íris”, do autor Marcus Pfister e da Editora: Kalandraka. Permitindo-nos inferir que a hora do conto é, indubitavelmente, um momento fundamental na Educação Pré-escolar pois, como refere Jolibert:

quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele. (citado em Soares, 2013, p. 18).

Nestes pressupostos, a atividade de ler e contar histórias, permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados, contribui, sem dúvida para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua. Durante o decorrer da mediação de leitura, todas as crianças estavam em silêncio, completamente concentradas na história. Após a leitura, foi realizado o nosso “Peixe arco-íris” tendo em vista o desenvolvimento da expressão plástica, atividade na qual as crianças tiveram acesso a uma multiplicidade de materiais, tais como: cartolinas, brilhantes, purpurinas, pau de madeira, tintas, entre outras, corroborando as OCEPE ao enfatizarem que “é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas, tintas de várias cores, diferentes tipos de lápis como pastel” (Silva et al., 2016, p. 53).

Como as cartolinas tinham as diversas cores do arco-íris, as crianças tiveram oportunidade de escolher a cor com que queriam trabalhar. Todas as crianças se demonstraram participativas e interessadas no decorrer de toda a atividade, ficando fascinadas pelo seu “Peixe Arco-Íris”, tal como podemos observar na figura 1:



Figura 1. Atividade Peixe Arco-íris
Fonte: Elaboração Própria.

Aproximando-se a altura do Natal, e aproveitando o contexto natalício, foram dinamizadas atividades de forma a fomentar o respeito pelos costumes e tradições desta época festiva, proporcionando momentos de alegria e magia valorizando também as tradições. Para o efeito, recorreremos à audição e interpretação de músicas de Natal, assim como à realização de atividades de expressão plástica.

Desde muito cedo que a música está presente na vida das crianças, revelando grande importância no seu desenvolvimento. Assim, quando as crianças ouvem/cantam uma música, armazenam palavras e tentam expressá-las, possibilitando como conceptualizado nas OCEPE:

Trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. (Silva et al., 2016, p. 59)

Neste seguimento, encetaram-se atividades que permitiram às crianças fruir da música, concretamente assistiram ao videoclipe da música “A Rena de Nariz Encarnado” (Rodolfo), acompanhando a mesma com os instrumentos musicais (triângulo, pandeireta, guizeiras, entre outros), alinhando com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar ao enfatizarem “a utilização de meios tecnológicos que permitem registar e reproduzir vários tipos de sons e músicas poderá ser um suporte importante na abordagem ao subdomínio da música” (Silva et al., 2016, p. 59). Desta forma, quando as crianças cantaram algumas músicas puderam ter benefícios ao nível do desenvolvimento cognitivo; do desenvolvimento da linguagem, do desenvolvimento socio-emocional e do desenvolvimento motor.

Nesta linha de pensamento e de forma a fomentar a educação artística, uma vez que, parece acarretar uma enorme importância “no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais” (Silva et al., 2016, p. 52), desenvolveu-se, então, a atividade de expressão plástica, na qual se pintaram os pés das crianças de forma a criar o seu formato numa tela branca. Assim, as crianças tiveram oportunidade de sentir a textura das tintas no pé, desenvolvendo o tato. De seguida, quando

a pintura do pé estava seca as crianças com a utilização de uma rolha pintaram bolas da cor vermelha e verde, valorizando, desta feita, a utilização de materiais recicláveis, como foi o caso da rolha, permitindo:

à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis. A multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo. (Silva et al., 2016, p. 53)

De seguida, foram também colados os olhos e o nariz, sendo ainda desenhado com uma caneta permanente os chifres da rena e a sua boca, dando, então origem à "Rena de Nariz Encarnado". Neste registo, com a realização da atividade a criança para além de explorar os diferentes materiais utilizados (mesmo os materiais recicláveis), puderam ainda explorar as cores primárias (verde e vermelho), a textura da tela, as formas geométricas (círculo) que a rolha apresenta e o quadrado da tela, as retas/curvas no desenho dos chifres e da boca, bem como ainda as tonalidades (claro/escuro), considerando que:

Os elementos da comunicação visual a explorar são muito diversificados, podendo integrar aspetos como: a cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores), a textura (mole, rugosa), as formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, etc.) as linhas (retas, curvas, verticais, horizontais), as tonalidades (claro, escuro, as tonalidades (claro, escuro). (Silva et al., 2016, p. 53)

Na figura seguinte sistematizam-se alguns registos que plasmam a exequibilidade da atividade em apreço:



Figura 2. Atividade "Rena de Nariz Encarnado"
Fonte: Elaboração própria.

No decorrer das atividades, todas as crianças prestaram muita atenção à contextualização prévia: o que acontece no Natal, o nascimento de Jesus, quem conduz o trenó do Pai Natal e um conjunto de valores que foram discutidos a propósito do espírito natalício. Na realização das atividades todas as crianças participaram ativamente, sendo então possível transmitir os conhecimentos/aprendizagens explícitas na planificação da mesma.

Ao nível da Expressão Motora, foram desenvolvidas atividades para perceber se as crianças já teriam algumas competências desenvolvidas, como por exemplo: “dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar” (...) e controlar obstáculos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar” (Silva et al., 2016, p. 49).

Face os objetivos supra descritos, a educadora disponibilizou bolas leves de futebol, alguns balões de diferentes cores e uma baliza. As crianças, teriam de pontapear a bola em direção da baliza e apanhar o balão em movimento. No decorrer da atividade, foi possível perceber que todas as crianças conseguiram pontapear. Mas, à medida que observamos a corrida delas à volta das bolas e dos balões, percebemos que duas das crianças se destacavam com maior velocidade. Foi ainda possível, observar que apenas uma criança do grupo, conseguia seguir o balão com o olhar, apanhando-o antes dele cair no chão, voltando a dar o impulso para que ele voltasse a subir. Corroborando as OCEPE, quando referem que:

a realização de ações motoras básicas de exploração e domínio de aparelhos portáteis (bolas, cordas, arcos, raquetas, balões, ect.) permite à criança explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, o controlo dos objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo. (Silva et al., 2016, p. 49)

Após as atividades supervisionadas, pensadas, organizadas e dinamizadas pela educadora e estagiária as crianças tiveram oportunidade de brincar livremente pela sala. O facto de a criança ter oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar na creche, permite-lhe desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais autónoma/independente. Devemos diferenciar a visão redutora de brincar para entreter a criança ou mantê-la ocupada. Pois, brincar funciona “como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (Silva et al., 2016, p. 12). E por isso, cremos que brincar se torna num meio privilegiado para promover a relação entre as crianças e entre estas e a educadora, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, o que foi possível aferir durante a consecução das diferentes atividades, em contexto de estágio.

Brincar, é também experimentar o sentimento de controlo sobre o ambiente e as próprias ações, é a criança sentir que domina a própria vida. Como refere Palladino (1999) “uma criança que não sabe brincar, poderá tornar-se num adulto que não sabe pensar, pois a alma e a inteligência crescem na criança por meio do jogo, e do brinquedo” (citado em Mandjavo, 2015, p. 7).

Para que a brincadeira livre, tenha sucesso o Educador/a acarreta um papel importante pois, deve abordar as diferentes áreas de forma globalizante e integrada; estimular o brincar através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança como foi, de resto, a nossa intenção quer ao pensar nas atividades quer aquando da sua realização com as crianças.

Reflexão

Ao longo do percurso realizado no contexto de creche, percebemos a importância do espaço físico e da forma como este se organiza para facilitar a prática pedagógica, pois para além da satisfação das necessidades das crianças, impõem-se proporcionar-lhes um ambiente educativo ajustado e competente, ou seja, um espaço pedagógico onde materiais, tempos e espaços sejam organizados e planeados, com intencionalidade educativa de forma a potenciar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, como nos pareceu ocorrer no contexto onde tivemos a possibilidade de estar integradas.

As crianças necessitam de um local seguro e saudável, que lhes transmita conforto, confiança e liberdade para contactar com os adultos responsáveis pelo grupo, para explorarem os diferentes materiais disponibilizados, para interagir com outras crianças e contactar com novas experiências, para que o seu desenvolvimento se processe em plenitude. Neste registo, entendemos que a organização e o equipamento do espaço onde se estagiou revelaram um papel de elevado relevo na abordagem educativa, promovendo-se o “desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

Ainda nesta linha de pensamento, corroboramos Marchão quando refere que “as primeiras etapas da vida de uma criança devem permitir uma estabilidade afetiva e uma facilitação de aprendizagens significativas” (2003, p. 14), tal como nos pareceu ocorrer no contexto. Pois, em nosso entender, sentimos, particularmente, um apoio nas experiências e nas necessidades dos mais pequenos, organizando-se os tempos, os espaços e as atividades em função das características do grupo e das necessidades emergentes.

Consequentemente, planificar e organizar um espaço pedagógico exige algumas particularidades e cuidados no que concerne aos princípios biológicos ou físicos, psicológicos, arquitetónicos, médicos, de segurança e didáticos. Os princípios biológicos englobam as necessidades básicas de sobrevivência, como a alimentação, a higiene e o sono. Os princípios psicológicos abrangem a autonomia, a relação do Eu e do grupo, a descoberta, a experiência, entre outros e nestes pressupostos, “qualquer espaço interior para brincar deve responder à necessidade que os bebés têm de estar no chão, onde podem mexer-se e explorar o seu ambiente imediato, mantendo o educador no seu campo de visão e chamando a sua atenção” (Post & Hohmann, 2011, p. 135), pois os bebés e as crianças mais novas adquirem informação a partir de todas as suas ações – de forma sensorio-motor. Na senda de Piaget, o sensorial focaliza-se na recolha de informação sobre o mundo através dos sentidos e a motora refere-se ao modo como aprendem através da ação física (Post & Hohmann, 2011, p. 23).

Ora, atendendo ao privilégio de se estar no contexto, permite-nos inferir que a forma como se organizava o espaço e o trabalho desenvolvido pela educadora iam no sentido de estimular o desenvolvimento físico, a coordenação motora, o desenvolvimento sensorial e cognitivo, a função simbólica e a linguagem, os hábitos de higiene e o relacionamento das crianças umas com as outras, indo ao encontro das preocupações plasmadas na Lei Quadro, bem como o preconizado nas Orientações Curriculares do Ensino Pré-Escolar (OCEPE). Ou seja, pudemos contactar com um espaço facilitador de experiências que nos pareceu

potenciar aprendizagens diversificadas de comunicação, de criatividade, de interação, de resolução de problemas, de questionamento, entre outras.

Assim, orientamos a nossa prática na promoção de atividades, recorrendo a estratégias capazes de assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, através de interações de qualidade, sem descuidar os cuidados de rotina, as atividades livres e o brincar. Naturalmente que, seja total ou parcialmente, todas as atividades aconteceram com a presença de adultos sempre disponíveis conosco e com as crianças enaltecendo-se as relações de cooperação e de empatia.

Nesta Prática Pedagógica houve a oportunidade de contactar com a realidade que designamos de “**Um oceano de nove peixinhos**” pela magnitude de experiências, sentimentos e aprendizagens que tivemos a possibilidade e privilégio de experienciar. Também pudemos compreender, de forma menos abstrata, os Estádios de Desenvolvimento, conceptualizados por Piaget, pois através daquilo que as crianças faziam, ou não faziam, percebíamos em que estágio as crianças se situavam. Como já tivemos oportunidade de referir o grupo, dada a faixa etária, encontrava-se no estágio pré-operatório, estágio que antecede o pensamento operatório (Piaget, 1964). E por isso, conseguimos perceber que as crianças ainda não tinham desenvolvido o uso de princípios lógicos do pensamento.

O pensamento pré-operatório é também marcado pelo egocentrismo que reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista (Tavares et al., 2007, p. 53) justificando a dificuldade na partilha de brinquedos ou as birras quando contrariadas. Não obstante, este pensamento pré-operatório, além de egocêntrico é, igualmente, um pensamento mágico, graças à imaginação prodigiosa da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica (Tavares et al., 2007, p. 53), como demonstraram nas brincadeiras livres.

No que ao desenvolvimento da linguagem diz respeito, compreendemos que as interações potenciam o seu desenvolvimento, assim inferimos que, pelas condicionantes que a pandemia nos colocou a todos, houve um condicionamento do desenvolvimento desta competência, pois o grupo não verbalizava muitas palavras e algumas crianças demonstravam uma fala telegráfica, onde são ditas apenas as palavras essenciais, dizendo (Papalia & Feldman, 2000).

Por seu lado, no que concerne o desenvolvimento motor pudemos aferir que as crianças demonstravam autonomia nas tarefas que realizavam, requerendo de auxílio apenas em situações excepcionais, como, por exemplo, alcançar um puzzle numa prateleira mais elevada e comer sopa ou papa. Estas crianças encontravam-se num período muito “marcado pelo desenvolvimento intelectual graças a novos meios e de início aos progressos da percepção” (Bergeron, 1982, p. 27) Por isso, percebemos que o grupo gostava muito de brincar e interagir, tal como é de esperar nas crianças desta faixa etária pois, neste período, a generalidade das crianças passa a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento (Tavares et al., 2007, p. 51).

Face ao que foi dito, no que ao nosso desenvolvimento diz respeito sentimos que crescemos globalmente, na medida em que, ao mobilizar os conteúdos teóricos no enquadramento desta prática pedagógica, tornou a nossa aprendizagem mais significativa, ou seja, conseguimos ver as teorias plasmada nas rotinas da prática pedagógica e ficamos com uma visão mais holística da intervenção com crianças destas idades. De certa forma, pudemos (des)construir conceitos e preconceitos porque, em certa medida, não tínhamos a conscientização de que a intencionalidade pedagógica enquadrava as atividades das educadoras em contexto de creche.

Referências

- Bergeron, M. (1982). *O desenvolvimento psicológico da criança- da 1ª infância à adolescência*.
- Borges, M. (1987) *Introdução à Psicologia do desenvolvimento*. *Jornal de Psicologia*.
- Castelo, L. (2019). *Brincando com tinta*.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. In *Escola Moderna*, (3), 13-34.
- Gomes, H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Universidade Aberta.
- Gomes, M. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Universidade Aberta. Departamento de Educação.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LWEP- Lei 5/97 de 10 de fevereiro).
- Manjavo, L. (2015). "A brincadeira livre e a sua importância no dia a dia da criança". Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Disponível em: <https://cutt.ly/iHPNVMe>.
- Marchão, A. (2003). Práticas educativas na creche: questões e problemáticas. In *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 14-17
- Município Castelo de Paiva (2013). Disponível em: <https://cutt.ly/rjzR8XP>.
- Niza (s/data). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*.
- Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. Escola Superior de Educação de Portalegre.

- Pereira, A. (2017). *O Movimento da Escola Moderna em 1.º Ciclo: A influência no processo interativo*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação*. LTC.
- Pires, C. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários (4ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prado, M. (s/data). *Pedagogia de Projetos. Gestão Escolar e Tecnologias. Formação de gestores escolares para o uso das tecnologias de Informação e Comunicação*.
- Projeto Educativo Instituição. Disponibilizado em formato impresso pela instituição.
- Roncato, C. C., & Lacerda, C. B. F. (2005). *Possibilidades de desenvolvimento de linguagem*. Afrontamento.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Terroso, A. (2013). *A Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Um olhar sobre a experiência de formação com alunos do Curso de Educação Básica da Universidade de Évora

Celida Salume Mendonça | Universidade Federal da Bahia (Brasil) | celidasm@gmail.com

Isabel Bezelga | Universidade de Évora (Portugal) | imgb@uevora.pt

Resumo

As reflexões que aqui seguem dialogam com a investigação de pós-doutoramento realizada em 2019, no Centro de História da Arte e Investigação Artística (CHAIA) da Universidade de Évora, voltada para o estudo teórico-prático do uso intencional de diferentes materialidades (objetos, imagens, músicas, espaço, substâncias, elementos da natureza) nos percursos de criação teatral. Dessa forma, foram realizadas sessões de trabalho com estudantes de Licenciatura em Educação Básica, no âmbito da UC Oficina de Integração das Expressões. Das várias ações consignadas no plano de trabalho, interessava-nos pesquisar sobre as múltiplas possibilidades de desenvolvimento em jogo, oferecidas no contato com diversas materialidades, mobilizando os/as estudantes envolvidos/as e ajudando-os/as a reagir às experiências instauradas. Tais ações abriram perspectivas para o pensar e o fazer nas instituições de ensino, ao descobrirem-se inventivos/as e sensíveis. O processo de aprendizagem, passando pelo corpo dos/as participantes, permitiu vivenciar novas formas de comunidade concebendo de modo mais amplo as relações de alteridade. A metodologia centrou-se num plano de ação-investigação empírico voltado para um conjunto de procedimentos, análise de experiências e diferentes iniciativas. No presente artigo são compartilhadas as discussões geradas a partir dos encontros realizados em aula. Através das práticas instauradas nesses encontros, baseadas na exploração de linguagens criativas, revelou-se possível o desenvolvimento de processos estéticos não convencionais, reiterando a necessidade da arte no contexto educacional. Contribuindo para a cooperação cultural, artística e científica entre Brasil e Portugal, os resultados obtidos voltam-se para o aperfeiçoamento da formação de educadores/as de infância, professores/as de educação básica e pesquisadores da pedagogia do teatro no contexto brasileiro e português construindo novas colaborações e possibilidades.

Palavras-Chave: Expressão dramática; Materialidades; Formação de professores.

Introdução

Inauguramos este texto apelando à observação da sugestiva charge de Frato (Tonucci, 2008, p. 75).



Figura 1. Charge do artista Francesco Tonucci / Frato
Fonte: Tonucci, 2008, p. 75.

Na Figura 1 temos uma criança e suas materialidades, exercitando a sua autonomia, princípio de um jogo dramático. Movidas pelo desenho e pelo discurso contundente do pesquisador e psicopedagogo, Francesco Tonucci em conferência proferida no FEPUE - III Encontro A formação de educador@s e professor@s na UniverCidade de Évora, iniciamos nossa escrita.

Para Tonucci, as crianças precisam ter espaço não apenas para aprender os conteúdos que a escola considera imprescindíveis e que não despertam o seu interesse, mas principalmente, para descobrir os seus desejos, as suas aptidões, e possibilitar instrumentos e mediações adequadas, para que se desenvolvam. A voz do autor alimenta as reflexões estabelecidas entre as autoras no âmbito do pós-doutoramento realizado em 2019.

Como professores de Teatro, nosso desafio permanente é construir novos espaços, transpor os limites estabelecidos através da carência estrutural das escolas públicas (brasileiras), inovar metodologias. Acreditamos que a sala de aula ainda pode converter-se em um espaço vivo, exercendo atração e interesse nos/nas nossos/as alunos/as, reencantando o processo educacional. Nessa reflexão, nos detemos ao ensino das Artes no universo infantil. Fase essa, em que a criança gasta muita energia e desenvolve diversas habilidades fundamentais e que se refletem em domínio corporal, em sua linguagem oral e no desenvolvimento de sua personalidade, entre outros aspectos.

O principal objetivo da pesquisa realizada em Évora era investigar de que modo o uso intencional de diferentes materialidades nos percursos de criação cênica poderia mobilizar os participantes ajudando-os a reagir às experiências propostas. A metodologia esteve centrada num plano de ação-investigação empírico voltado para um conjunto de procedimentos, análise de experiências e diferentes iniciativas práticas. Dentre as práticas desenvolvidas são aqui compartilhadas as discussões geradas a partir de encontros com alunos/as do curso de licenciatura em Educação Básica na disciplina Oficina de Integração das Expressões.

A formação de educadores é uma das estratégias anunciadas por Francesco Tonucci, como possibilidade de pensar uma outra escola, com metodologias arejadas, um lugar que

se distancie da absorção de conteúdos esvaziados de sentido e de uma simples prática de exercícios e dedicação a tarefas. O autor nos desafia a renovar nossas práticas pedagógicas e viabilizar uma aprendizagem mais viva e significativa nas escolas, que faça mais sentido para as crianças, que seja mais ativa, que desperte mais desejo e curiosidade.

Em “Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento”, Larrosa et al. (2017) nos convida a repensar amorosamente a escola. Uma escola onde para além de suas matérias “se aprendesse de ouvido, uma escola que desse forma e fizesse formar, uma escola que educasse o olhar. Matérias escolares que teriam a ver com o corpo, o corpo como materialidade” (Larrosa et al., 2017, p. 264). O corpo, assim, agiria sobre algo, foco dessa aprendizagem, mas seria também o elemento sobre o qual se age; o que permitiria uma educação da voz, dos ouvidos, das mãos, do olhar. Este corpo estaria presente como um todo no percurso de aprendizagem da criança.

Na infância, estar no mundo parece um momento de festa constante. O espaço mobiliza o corpo inteiro a agir, mas este mesmo corpo é muitas vezes reprimido no contexto escolar. O corpo em movimento e em expressão constitui alicerces para o desenvolvimento infantil. No desenho que segue, de autoria de Tonnuci (2020), acentua-se o significado da brincadeira como uma experiência rara, livre e prazerosa: “[...] brincar significa esculpir um pedaço deste mundo o tempo todo: uma peça que incluirá um amigo, objetos, regras, um espaço para ocupar, um tempo a ser administrado, riscos a tomar e com total liberdade, porque o que você não pode fazer, você pode inventar”. (Tonnuci, 2020, p. 241)

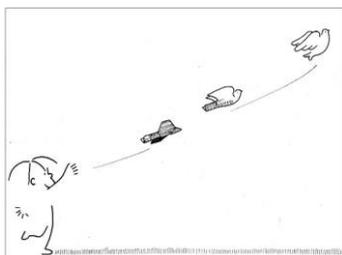


Figura 2. Charge do artista Francesco Tonnuci / Frato

Fonte: <https://estacionbambalina.com/la-importancia-del-juego-durante-la-infancia/>

O autor nos lembra que, nessa atmosfera de liberdade, o que não é possível pode ser inventado:

“Eu era um príncipe medieval” pode afirmar uma criança e a partir desse momento, se outros aceitarem a ficção, você se muda para outra era e respeita suas regras, suas condições. A vassoura será para todos um cavalo, o governante uma adaga, a cabana ou a árvore ou as escadas de um castelo. Realiza-se assim o significado de autonomia, qual seja, a capacidade de governar sobre as próprias leis, a capacidade de se entregar, de inventar novas regras. (Tonnuci, 2020, p. 241)

A brincadeira da criança antes e durante a escola é a possibilidade de encontrar com o mundo em uma relação emocionante. Muitas vezes, na proposta educacional a criança é privada da emoção de encontrar a complexidade e da emoção de esculpir ela mesma, perdendo a sua relação com o prazer.

A preocupação com uma dimensão mais lúdica do processo de aprendizagem, muitas vezes se restringe ao período da Educação Infantil (Brasil) / Pré-escolar (Portugal) nas escolas. Nesse período, a necessidade da criança de movimentar-se é mais respeitada: o corpo expressa-se em brincadeiras, em atividades de arte, musicalização, dança, entre outras. A criança pode andar, correr, pular, agachar, girar, rolar, se movimentar em diferentes circunstâncias, o que muda significativamente na passagem para o 1.º Ano escolar.

Embora os documentos orientadores da educação básica o preconizem, ao adentrar no 1.º ciclo do Ensino Básico a criança se defronta, frequentemente, com uma pedagogia que ainda ancora num sistema de reprodução, em que as relações, os trabalhos e experiências em grupo ocupam um menor espaço, distanciando-as de uma aprendizagem mais lúdica e significativa.

Em muitas escolas, torna-se necessário levar mais em conta o conhecimento que cada criança traz consigo, suas vivências e compreender a fundamental importância do corpo e da relação com o espaço nos momentos de aprendizagem. Manter a disciplina das crianças em sala de aula é ainda visto como um dos pilares do processo educativo. Muitas escolas seguem sem a transformação de seu modelo rudimentar e ultrapassado, sustentando a disciplina como elemento primordial; o que se realiza pelo viés de uma educação autoritária, na qual o/a estudante, em sua maioria, não participa ativamente desse processo, e, portanto, não exercita o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Formação de educadores e professores de teatro: iniciando pelos nossos corpos

Nesse contexto, pensamos e defendemos a urgência de proposições criativas nas aulas de expressão dramática (Portugal) e de ensino do teatro (Brasil) no contexto escolar, como atos performativos, que viabilizam uma formação mais integral. É cada vez mais reduzido o tempo dedicado a presença de disciplinas de expressão artística na formação de professores, o que ocasiona uma vivência cultural mais frágil, comprometendo a familiarização, a experiência e o desejo de explorar territórios da criação artística.

Nos processos formativos de professores, é extremamente necessária a presença de estudos e experiências voltados para a dimensão corporal, assim como aproximações entre a ação pedagógica, a produção criativa e a dimensão investigativa nesse percurso.

Em 2019, ao participar da formação de educadores/as portuguesas/as ministrando parte das aulas da disciplina Oficina de Integração das Expressões, provoqueei os estudantes da Universidade de Évora a olharem criticamente para suas vivências anteriores. As reflexões foram também alimentadas pelo desenvolvimento das práticas criativas instauradas nesses encontros. Madalena Freire nos fala da relação intrínseca entre teoria e prática:

Não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história. (Freire 2008, p. 49)

Muitas vezes, nos processos de formação, os/as estudantes esperam por aulas teóricas, apostilas, receitas de métodos para serem aplicados. Nesse contexto, é importante que o/a futuro, /a educador/a e professor/a se torne criador/a em sala de aula e vivencie o que será desenvolvido com seus/suas alunos/as. Além de experienciar o que irá propor aos/às seus/suas estudantes e prever as condições necessárias, fazer a aula junto ajuda a manter um bom relacionamento com as crianças em sala de aula, o que torna o aprendizado mais afetivo e eficiente.

Para a pesquisadora Marina Marcondes, todos os adultos que lidam com crianças, como par relacional destas, podem ser considerados adultos *performers*: “performar é agir deste ou daquele modo, é “ser o que se é”, é compreender a multiplicidade de papéis sociais que nos cabem” (Marcondes, 2015, p. 55). Assim, a experiência do adulto nunca se desvincula da experiência da criança com a qual convive. O que pode nos sugerir que há um/a *professor/a/performer* a ser elaborado, desenhado ou esboçado, na corporalidade do/a educador/a que joga com seus/suas alunos/as.

Os/As estudantes externaram a necessidade de ter presente nas escolas mais aulas de música, de dança e de expressão dramática, e mais tempo para o desenvolvimento de atividades em grupo onde as crianças possam se unir, se divertir e aprender convivendo, em uma perspectiva de aprendizagem mais prática e lúdica. Constataram que, ainda hoje, corpo e aprendizagem caminham em descompasso no espaço escolar.

Materialidades em jogo: a possibilidade de uma aprendizagem mais lúdica

São chamadas de materialidades (objetos, tecidos, imagens, músicas, substâncias, elementos da natureza – água, areia, folhas, aromas... ou até mesmo o próprio espaço enquadrado) introduzidas intencionalmente como desencadeadores de reações, movimentos, sensações ou mesmo para o desenvolvimento de exercícios, jogos, construção de personagens, narrativas e/ou cenas. Pensar e conceber uma materialidade não se reduz a uma listagem de materiais, mas a escolha e seleção de elementos que viabilizem um fluxo operatório e expressivo, que alimente a imaginação.

Ao colocarem seus corpos em jogo, se deslocando pelo espaço e explorando a movimentação de lenços e tecidos acionados como materialidades, conforme imagem que segue abaixo, os/as estudantes da Universidade de Évora experienciaram sensações de leveza, fluidez, felicidade, liberdade, imaginação, e principalmente, de interação com/as colegas, podendo assim, antecipar os benefícios de uma atividade prática para crianças.

O tecido como elemento flexível e mutável tem uma dinâmica própria. Cada um deles, de acordo com o peso, textura ou material que o compõe imprime um determinado estímulo

ao ser manipulado, gerando ações que sem ele não descobriríamos. No ato da manipulação, tornam-se uma extensão de nosso corpo em movimento, conduzindo-nos pelo espaço ou estabelecendo diálogo e nos aproximando de um/a parceiro/a de jogo. A relação com as materialidades propicia uma atitude dinâmica e transformadora.

É dessa fricção entre o/a aluno/a-atuante e a materialidade oferecida no processo improvisacional que surge um percurso criativo mais orgânico. A exploração ativa de um elemento pode permitir conotações inesperadas. Uma das estudantes concluiu que precisava “deixar de ser tão rígida e fluir mais”, como os lenços; enquanto outra observou que além da diversão, os tecidos em movimento sugeriam leveza e espontaneidade, mas também inspiração, energia e calor.



Figuras 3. Estudantes da Universidade de Évora em atividade de experimentação com tecidos

Fonte: arquivo pessoal.

As múltiplas possibilidades oferecidas pelas materialidades em jogo abrem perspectivas para o pensar e o fazer nas instituições de ensino serem inventivos e sensíveis, e do processo de aprendizagem passar pelo meu corpo e o do outro, permitindo vivenciar novas formas de comunidade e concebendo de modo mais amplo as relações de alteridade. Intencionamos que, as imagens aqui compartilhadas, também promovam uma conversa do/a leitor/a com o texto.

No trabalho com materialidades, o jogo está no princípio de todas as proposições. Para Jean-Pierre Ryngaert, professor e encenador, o jogador é aquele que se experimenta, ampliando suas relações com o mundo. A aptidão para o jogo é uma forma de abertura e de capacidade para se comunicar e se relacionar com o outro. O autor aborda o jogo como um lugar de encontros e trocas, no qual cada jogador joga para si, para os outros e, igualmente, diante dos outros. A alteridade é o que dá movimento ao processo. Nessa experiência vital, reside a possibilidade de se colocar no lugar do outro, a possibilidade de escutar e reagir ao que é proposto: “A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele. Essa qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo, uma vez que assegura a veracidade da retomada e do encadeamento”. (Ryngaert, 2009, p. 56).

O jogador é aquele que “se experimenta” multiplicando suas relações com o mundo. Numa perspectiva de formação, a aptidão para o jogo é uma forma de abertura e de capacidade para se comunicar, o que favorece a inventividade. Para Ryngaert (2009, p. 39),

o jogo “facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento [...]”.

Histórica e culturalmente o jogo e as atividades lúdicas têm estado sempre presentes na vida humana, contribuindo para o desenvolvimento de crianças e adultos:

As perspectivas sobre o jogo e a actividade lúdica no desenvolvimento ontológico do ser humano e o direito à gratuidade de um tempo de fruição, revelam-se igualmente cruciais para este tipo de argumentação. Vários foram os autores que se debruçaram sobre o jogo como actividade própria do ser humano, afirmando-se de diversas formas, ao longo do seu desenvolvimento (HUIZINGA, 1992; DUVIGNAUD, 1997; CAILLOIS, 1990; PIAGET, 1978; FROEBEL, 2001; WALLON, 1981; WINNICOT, 1975). O prazer de jogar está, presente não apenas na infância, mas ao longo de toda a vida. Na perspectiva de Huizinga (1992), a actividade lúdica rege-se por um conjunto de regras que introduzem na vivência quotidiana “uma perfeição temporária e limitada” (ibid., p.13) que permite aceder a uma dada vivência estética. Na actividade lúdica, disponibilidade interna e convívio com outros conferem-lhe ainda uma dimensão social importante. (Bezelga, 2015, p. 23)

Para além da aprendizagem estética e da própria linguagem teatral que é experienciada nesses encontros, tomar o jogo como princípio para acionar o uso de diferentes materialidades nas aulas de teatro e/ou de expressão dramática, permite uma aprendizagem mais horizontal e menos vertical, onde o ensino está centrado no/a professor/a e os/as alunos/as apenas ouvem explicações e executam tarefas. Na figura 4, o registro de uma cena criada pelas estudantes a partir de uma narrativa gerada por objetos.



Figura 4. Estudantes da UÉVORA em improvisação a partir de objetos
Fonte: arquivo pessoal.

Ao aproximar os corpos dos participantes, esta perspectiva de ensino nos coloca em diálogo com a ideia defendida por Francesco Tonnuci (2020) de uma escola exclusiva e não inclusiva, como se pressupõe que seja. Para Tonnuci, a escola inclusiva soa um pouco generosa, a que acolhe a todos, que cabe a todos, apesar do que eles são. Apesar de “aceitar”, a instituição escolar lida com dificuldade para incluir crianças que não se adequam aos padrões que considera “corretos”, aqueles que fogem ao padrão de comportamento convencionado que possibilita a execução de tarefas com disciplina. Mais do que uma escola

inclusiva, Tonnuci (2020) prefere pensar em uma escola exclusiva, feita para servir a cada uma das crianças, onde cada uma delas sinta que a escola é feita para ela, para desenvolver as suas capacidades. Crianças com e sem dificuldade de aprendizagem, crianças com ou sem deficiência, aprendem melhor juntas, em interação.

No horizonte de uma aprendizagem mais interativa e que altere a habitual atmosfera das salas de aula, o próprio espaço pode ser transformado e explorado como materialidade desencadeadora de ações e jogos improvisacionais. Ryngaert (2009, p. 129) defende que: “a qualidade desses espaços, seus volumes, suas relações com o exterior, sua iluminação natural ou artificial, a soma dos acidentes que os constituem sejam matéria de jogo”.

Na figura abaixo, os/as estudantes da Universidade de Évora são desafiados/as a se relacionarem com o espaço de maneira inaugural. Num momento inicial, eles/as apenas caminhavam em diferentes direções e velocidades observando as mudanças que haviam sido imprimidas na sala, para em seguida permitirem a interação de seus corpos em jogo com a limitação dos espaços enquadrados. Ryngaert (2009) fala da importância da delimitação do espaço: “A utilização de um espaço real bem enquadrado induz os corpos a se situarem e se expandirem dentro dele” (Ryngaert, 2009, p. 127).

O jogo representa um dos caminhos de um amadurecimento nas relações e uma aproximação com a teatralidade: “Concentrando nossas preocupações no jogo e na capacidade de jogo dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo” (Ryngaert, 2009, p. 34)

Na imagem à direita da figura abaixo, nasce a improvisação de uma cena que se passa em um elevador. Em função do desconforto gerado pela proximidade dos corpos, surgem personagens que revelam suas personalidades no limite da circunstância dada. É o jogo com o outro que esboça a criação, os atuantes inventam e reinventam seus textos e reações no movimento em curso.



Figuras 5. Estudantes da UÉVORA improvisando em relação ao espaço
Fonte: arquivo pessoal.

Os/As estudantes da Universidade de Évora refletiram que os processos de aprendizagem desenvolvidos nas escolas que frequentaram e que conhecem deveriam ter uma perspectiva mais prática e reconheceram a: “*Falta de diferenciação, de oportunidades individualizadas, de diversidade de estratégias - fazer coisas diferentes para cada aluno, pois nem todos são iguais; *Falta mais alegria, liberdade, falta a possibilidade de se aprender com estratégias mais dinâmicas; *Falta de estímulo a imaginação, a criação, ao “pensar fora da caixa”, diferente” (Mendonça & Bezelga, 2020, p. 148).

Em seus registos, os/as estudantes afirmaram ainda a necessidade de dar mais tempo aos alunos, nas aulas, para se expressarem, pois na escola tudo é muito automático e padronizado, supondo uma única resposta certa; enquanto que os jogos improvisacionais permitem uma multiplicidade de respostas.

Para os futuros educadores, os/as alunos/as são criativos/as e imaginativos/as, e não necessitam de tanto direcionamento, mas sim, de mais liberdade e mais estímulo para momentos de criação. Refletiram que há uma falta de conhecimento do próprio corpo, do sujeito que aprende.



Figura 6. Estudantes da UÉVORA em quadro vivo construído a partir da narrativa gerada com objetos
Fonte: arquivo pessoal.

Os encontros na disciplina Oficina de Integração das Expressões aproximaram-se de atos *performativos*. Para Marina Marcondes (2015), estes podem tanto ser momentos que o adulto prepara, bem como o uso de tempos e espaços, materiais e relações; assim como as relações entre adultos e crianças nos tempos âmbitos artístico-existenciais: musicalidade, teatralidade, corporalidade e espacialidade.

Em seu texto *Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria* (2015), a autora define corpo-narrativa como: “aquele que se desenha no espaço: quase-coreográfico; transpassa, ocupa, percorre caminhos, tal qual em um jogo de obstáculos invisível”, algo próprio das crianças e que precisa ser lido e compreendido pelos adultos que a rodeiam, especialmente aqueles que trabalham com arte.

Acreditamos que o trabalho com materialidades nas aulas de teatro permite a concretização da noção de criança performer sugerida por Marcondes (2015), pois é “seu corpo total, sua corporalidade; ela é móvel, plástica, modelável...” e se faz partitura. Ela joga, ela improvisa, ela corporifica emoções, compõe o espaço, colorindo a sala de aula com uma nova atmosfera, configurando-se como ato performativo daquele/a que contempla e daquele/a que desempenha.



Figuras 7 e 8. Estudantes da UÉVORA na construção de imagens
Fonte: arquivo pessoal.

Na imagem acima, o registro de um quadro vivo, o resultado da criação de imagens cênicas (poéticas) a serem emolduradas na cena, conforme denominadas por Ingrid Dormien Koudela (2009) e José Simões de Almeida Júnior (2010). Produzidos ao longo do processo improvisacional, os quadros vivos ou imagens congeladas são organizados no sentido de buscar romper a relação causa e efeito, pois o sentido e a percepção (recepção) da cena devem ser organizados pelos jogadores e espectadores, a quem cabe, a leitura e fruição do que se encontra figurado, produzido a partir de diferentes procedimentos cênicos.

É importante que o/a futuro/a educador/a reconheça as convenções e poéticas teatrais e possa acessá-las a seu favor nos percursos criativos que irão desenvolver no contexto educacional. Os/As alunos/as mostraram a sua capacidade de fisicalização e de abstração ao construírem coletivamente diferentes imagens, que traduziam espaços e objetos imaginários, comunicando formas com o próprio corpo.

As aulas teórico-práticas permitiram que os/as estudantes se sentissem motivados/as com a potencialidade do ato criativo e a perspectiva de utilizar diferentes materialidades em seus futuros projetos de ensino, refletindo sobre a responsabilidade de suas ações, para que mudanças possam ser construídas, a favor de uma aprendizagem mais ativa e sensível nas escolas.

Considerações finais

O jogo, como atividade fundamental no ser humano, tem perdido o seu espaço e o seu tempo, numa sociedade cada vez mais acelerada, competitiva, modulada por fluxos transitórios e onde a função de “utilidade” e “mercantilização”, também presente na esfera das relações, substitui as dimensões do prazer, da partilha de saberes e fazeres e do afeto. Estas últimas, tão importantes no bem-estar e saúde das pessoas.

Frequentemente os pais e mães das crianças de hoje, se angustiam cada vez mais com a busca de sentido e utilidade “desse tempo de brincadeira dos seus filhos”. Ao mesmo tempo que o espaço/tempo de brincadeira livre diminui na vida das crianças, a oferta de vasta gama de brinquedos “didáticos” floresce criando a ilusão que, dessa forma, essa brincadeira “normalizada” e sem risco vai providenciar às crianças um resultado efetivo, adequado e “ganhando” em tempo e vantagem face aos seus pares.

Os/as professores/as e educadores/as, no seu desenvolvimento pessoal e profissional são afetados/as por estes mesmos condicionantes da vida contemporânea. Correm atrás de cumprimentos de objetivos, medidos muito mais em quantidade de produções realizadas do que na qualidade dessas criações.

Assim, o tempo de formação destes/as jovens profissionais é um período em que terão a possibilidade de reencontrar o prazer da ludicidade.

Passadas as resistências iniciais de confusão face à necessária “seriedade da formação” e ultrapassados os preconceitos sobre o valor do brincar como forma, por excelência, de conhecimento de si, dos/das outros/as e do mundo, chegam a conscientização de sua real importância.

O jogo representa um vasto campo de experimentação do real, uma aproximação com a teatralidade e um dos caminhos de amadurecimento nas relações interpessoais.

Quando adentramos uma sala de aula, possibilitando que os/as alunos/as acessem diferentes convenções teatrais, a partir do que propomos com toda a materialidade oferecida ao grupo, sendo a principal: o corpo, somos capazes de suscitar a imaginação criativa e provocar a mudança da atmosfera desse espaço.

Professores/as são sem dúvida os principais agentes na mudança de posturas em relação ao ensino como prática reflexiva de sua própria experiência. Pensando no nosso olhar de educadores/as, nas mais adversas condições de trabalho, é importante que tentemos, de tempos em tempos, nos distanciar de nossas ações, pois muitas vezes somos absorvidos/as por elas.

Para tanto, é importante que acreditemos que nossa maneira de olhar o mundo, e agir nele, pode modificar significativamente nossas relações (e em decorrência, o mundo).

Referências

- Almeida J. (2010) Jogo teatral, teatro de figuras alegóricas e os processos de espacialização da cena. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. 7(1). www.revistafenix.pro.br
- Bezella, I. (2015). Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios: o caso do teatro-educação. *Revista Digital do LAV*, 8(3), 3-27. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734819863>
- Freire, M. (2008). *Educador, educa a dor*. Paz e Terra.
- Koudela, I. (2009) A cidade como alegoria. *O Percevejo Online*, 1(2). <https://doi.org/10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p>
- Machado, M. (2015) Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. *Revista Rascunhos*, 2(1), 53-67.

- Mendonça, C. & Bezelga, I. (2020). Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16 (4), 143-165.
- Mendonça, C. (2018). Preliminares: sobre Infância, Corpo, Educação e Teatro. In C. Canda e C. Mendonça (Orgs.), *Paisagens educativas do ensino de teatro na Bahia: saberes, experiências e formação de professores*. (pp. 267-286). EDUFBA.
- Ryngaert, J-P. (2009) *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. Cosac Naify.
- Tonucci, F. (2008) *Frato: 40 anos com olhos de crianças*. Artmed.
- Tonucci, F. (2020). O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. *Revista Práxis Educacional*, 16(40), 234-257.

O plano nacional de formação de professores da educação básica - parfor (Brasil): reflexões sobre a relação teoria e prática pelas egressas do Curso de Pedagogia, Campus Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / UFRRJ

Elisângela Menezes Soares | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
elisangela_ms@ufrj.br

Ligia Cristina Ferreira Machado | Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro | ligia.machado@terra.com.br

Resumo

Diante do cenário dramático atual da educação pública brasileira, que tem sido submetida a severos ataques, como restrição de recursos e cerceamento da sua autonomia, torna-se imperiosa a promoção das reflexões acerca da educação. Evidenciar resultados positivos de políticas para a formação docente é uma forma de contestar essas ações. Este estudo apresenta resultados de pesquisa realizada com egressas do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implementado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2010, para analisar as relações construídas por essas egressas entre teoria e prática ao longo do processo formativo do curso de graduação. O estudo está fundamentado nas perspectivas de Paulo Freire (1996;2003), António Nóvoa (1995; 1996) e Maurice Tardif (2011), que investem numa concepção de formação docente crítico-reflexiva. Empregando o referencial teórico-metodológico de natureza qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, organizada pelos seguintes eixos: O PARFOR; Motivação para participar do PARFOR; O curso de Pedagogia; Autoavaliação; Considerações. Em meio às dificuldades iniciais, que interferiram no contato com um número maior de potenciais participantes, por fim, a entrevista teve que ser realizada com seis sujeitos, egressas do curso de licenciatura em Pedagogia, pelo PARFOR, até 2015. A leitura das respostas apresentadas pelas egressas permitiu a construção de 04 categorias acerca das relações estabelecidas entre teoria e prática, a saber: convergência, reformulação, divergência e inovação. Por fim, depreendemos que o investimento promovido por tais políticas resulta no aprimoramento e desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, refletindo positivamente na sua prática docente, sendo esse um dos elementos indispensáveis para alcançar, garantir e sustentar a qualidade da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Políticas públicas; Formação docente; Pedagogia; PARFOR; UFRRJ.

Introdução

Atualmente, a Educação Pública Brasileira enfrenta um cenário dramático, submetida a severos ataques, com restrição de recursos, intervenções, o desmonte de políticas públicas, o cerceamento da autonomia universitária, agravado pela instabilidade promovida por constantes trocas de gestão da pasta do Ministério da Educação. Sendo assim, diante

dessas mudanças que afligem e afetam o atual contexto do exercício docente, torna-se imperiosa a promoção das reflexões acerca da educação. Evidenciar resultados positivos de políticas para a formação docente é uma forma de contestar essas ações. Neste contexto, a Formação de Professores vem sendo objeto constante de estudos e debates, sendo um dos aspectos desses estudos/debates a relação que se estabelece entre a teoria e a prática.

Este artigo é resultante da pesquisa realizada com egressas do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implementado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no ano de 2010. A motivação deste estudo parte da instigação em se conhecer os resultados alcançados com a implantação do PARFOR na UFRRJ, especificamente se tratando do curso de licenciatura em Pedagogia. Instigada por esta questão, a pesquisa se propôs a captar dados que expressassem o que as egressas avaliaram do PARFOR, do curso de Pedagogia e a sua própria autoavaliação em relação ao Programa e ao curso, o que isso representava em suas vidas.

O PARFOR surgiu como um programa emergencial a fim de promover a formação docente exigida para atuação no magistério, aos professores, atuantes das redes públicas de ensino, que não estivessem em conformidade com a legislação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96), os professores em atuação na rede pública de ensino que não possuísem formação superior, deveriam obter a graduação em curso de licenciaturas, até o ano de 2006, ou seja, após a promulgação da LDB foi dado um prazo de dez anos. Entretanto, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi implantado somente em 2009, e de acordo com dados do Educacenso, pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MEC) que apura dados sobre o panorama educacional brasileiro, até o ano de implantação do PARFOR, o número de docentes não licenciados ainda era grande. Segundo os critérios do PARFOR, os docentes da rede pública de ensino são classificados em três categorias: os docentes sem graduação; os docentes licenciados que atuam fora da área de formação e os docentes bacharéis sem curso de licenciatura.

Os princípios da política que instituíram o referido Plano corroboram sobre a necessidade da articulação teoria e prática na formação docente, parametrizados com a LDB. Destaque para um desses princípios, que afirma que “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Outro princípio desta política declara que “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”. Tais princípios indicam a mudança de paradigma a respeito da formação docente.

A administração do Plano ficou a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), subordinada ao MEC, e a sua execução foi assentada na coparticipação das Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e das Instituições de Educação Superior (IFES) de cada Estado. A identificação do público-alvo deste Plano, ocorreu por meio de processo seletivo público, pelo qual os docentes da rede pública de ensino, que se enquadravam em alguns das categorias elencadas pelo plano, se inscreviam, pela Plataforma Paulo Freire. Destaca-se aqui que a Plataforma Paulo Freire foi renomeada

e atualmente está identificada como Plataforma Capes. Esta renomeação representou mais um dos ataques desse atual governo à memória de Paulo Freire, notadamente, o Patrono da Educação Brasileira.

A formação docente – um mosaico teórico

Para compreensão da perspectiva do alinhamento entre teoria e prática docente, delineou-se um mosaico teórico fundamentado nas perspectivas de Paulo Freire (1996;2003), António Nóvoa (1995; 1996) e Maurice Tardif (2011), que apesar de diferentes abordagens, investem numa concepção de formação docente crítico-reflexiva. Freire (2003, p. 25) esclarece que a docência é um ato político, no qual não cabe a mera racionalidade técnica. Não há como limitar a formação de professores a um treinamento de habilidades técnicas, com objetivo de constituir os futuros docentes como retransmissores de conteúdos, sem a necessária reflexão político-crítica da sua prática: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2002, p. 21).

Isto seria restringir a formação docente, concebendo-a pela racionalidade técnica, focada no aspecto técnico-profissional, que visa a preparação de um profissional dotado de técnicas que o tornaram um reproduzidor de conhecimentos e de práticas, visando o alcance de metas e melhoria de índices estatísticos sobre a qualidade do ensino, pelo qual o docente passar a ser um treinador, com a sua prática delimitada, voltada para esse objetivo. Nesta vertente de formação, o docente é um sujeito passivo no processo formativo.

Assim como Freire, Nóvoa (1992, p. 89) contesta esta perspectiva, ao expressar que “O ensino como atividade racional ou reflexiva, como um fazer que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de Deliberação, é uma prática utópica a que se aspira.”, pois, para o autor a formação docente ideal não pode cercear o formando a um expectador e receptor de conhecimento, uma vez que a prática docente não pode ser compreendida de forma única, como um dado padrão, aplicável em qualquer circunstância e contexto.

Deste modo, entende-se que os conteúdos curriculares dos cursos de graduação de formação de professores, devem ser eleitos dentro de uma perspectiva teórico-metodológica, alinhada com a filosofia institucional, constituindo-se num projeto pedagógico de curso que contemple o alinhamento teoria e prática na formação. “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. (Nóvoa, 1992, p. 13).

Um ano antes da implantação desse Plano, em 2008, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CEPE/UFRRJ) aprovou o *Programa Institucional de Formação de Professores para Educação Básica da UFRRJ*, afirmando o seu compromisso com a formação docente. O Programa parte do princípio de que “a profissão docente precisa ser valorizada e trabalhada desde os momentos iniciais da formação do licenciando e que a UFRRJ tem o compromisso de formar professores que sejam capacitados [...]”.

Essa perspectiva de formação para o estudante do curso de Pedagogia está contemplada tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como também está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui em seu art. 3.º:

Art. 3.º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades, composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (Resolução CNE/CP N.º 1/2006)

Isto reafirma a importância desse alinhamento, presente também nessas regulamentações e que estão em busca de promover a aproximação da teoria à prática docente. Ao trazer esta reflexão para o ambiente da UFRRJ, a questão era investigar se o curso de Pedagogia do PARFOR estaria perfilado com os propósitos do processo formativo, previstos no projeto pedagógico do curso.

A prática docente é um elemento que não pode ser ignorado no contínuo e constante processo formativo docente. Segundo Tardif (2007), os saberes provenientes de outras fontes como experiências pessoais, formação escolar anterior, experiência profissional, programas e livros didáticos se integram ao contexto profissional e influenciam na sua prática docente (p.54). É imprescindível compreender a extensão da formação docente para além do aspecto técnico, vislumbrando a importância do perfil do educador como transformador social, a partir de sua prática:

À educação referem-se ações muito diversas, que influenciam a prática didática. Nesta perspectiva, é necessário alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às ações dos professores. (Nóvoa, 1999, p. 68)

Sobre a metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa realizado por meio das entrevistas semiestruturadas, estabeleceu-se o contato com os sujeitos envolvidos no Programa, egressas do curso de Pedagogia, com a finalidade de coletar impressões sobre o PARFOR, pelas quais essas entrevistadas puderam se expressar, de forma livre, da maneira como explica Gil (2008) que nesse tipo de entrevista “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (p. 112).

O objetivo inicial das entrevistas era obter das entrevistas dados que elas detinham sobre o programa PARFOR: informações sobre programa; a proposta do programa; como forma informadas sobre o programa; e suas reflexões sobre a influência do programa em suas vidas, antes e depois de se tornarem estudantes universitárias pelo programa. A entrevista foi conduzida de maneira a colher também suas impressões sobre o curso de

Pedagogia.; como foi a inserção no curso, o relacionamento com seus pares e os desdobramentos oriundos do desenvolvimento pedagógico.

O formulário orientador da entrevista semiestruturada foi elaborado de forma a contemplar os seguintes eixos: 1) O PARFOR; 2) Motivação para participar do PARFOR; 3) O curso de Pedagogia; 4) Autoavaliação; 5) Considerações. Estes eixos embasaram a investigação em busca de informações sobre o conhecimento das egressas em relação ao PARFOR, o que elas sabiam a respeito desse Programa, o que elas conheciam sobre a proposta do Programa, o que mudou para elas após terem se graduado em Pedagogia, o que as motivou a participar do processo seletivo do PARFOR, quais as percepções delas sobre o PARFOR e o curso de Pedagogia, quais as dificuldades encontradas antes e durante o processo formativo, como elas conceituava docência antes e depois de terem concluído o curso de licenciatura em Pedagogia, como elas se autoavaliavam, foram as principais perguntas que nortearam as entrevistas.

As entrevistadas foram seis egressas do Curso de Pedagogia, do PARFOR, com o seguinte perfil: gênero feminino; idade média 45,2 anos; primeira graduação (exceto uma); docentes do ensino fundamental com 10 anos ou mais de experiência; 5 casadas / 1 solteira; moradoras e atuantes das redes de ensino da Baixada Fluminense/ RJ; egressas até 2015. O *locus* da pesquisa foi o Instituto Multidisciplinar, campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Oportuno esclarecer como se alcançou este número de entrevistadas. Após consulta ao Módulo Acadêmico da UFRRJ, sistema de gestão acadêmica da instituição à época, a fim de obter o quantitativo de egressas do curso de Pedagogia do PARFOR, até o segundo período letivo de 2016, foram identificadas 46 graduadas. Conseqüentemente, buscou-se contato com essas egressas, com propósito de convidá-las a participar da pesquisa. Inicialmente, imaginava-se que não haveria dificuldades em contatá-las, pois no registro cadastral constavam dados de contato, como endereço, telefones e endereço eletrônico. Contudo, as tentativas de contato não surtiram os resultados esperados.

As tentativas de contato foram inviabilizadas por alguns fatores, como: números telefônicos e /ou e-mails não correspondentes ou desatualizados; desconfiança em relação à pesquisa, promovendo a desistência da participação; das quase 50 mensagens enviadas com o convite para participar da pesquisa, somente uma egressa retornou a mensagem, mas respondendo que não tinha interesse em participar. Mesmo diante das primeiras negativas, buscou-se as redes sociais como meio de contato alternativo. Como último recurso, investiu-se na busca de contato por meio das redes sociais. E ainda assim, emergiu uma outra barreira, pois não são todas as pessoas que possuem uma fácil identificação de contato nas redes sociais, por não optarem pelo uso do nome próprio, alguns preferem apelidos, restringindo/impossibilitando a identificação e o contato.

Superados todos os desafios surgidos nessa fase inicial do contato, obteve-se êxito em realizar a entrevista com 6 (seis) egressas. Considerando o entendimento de que se trata do desenvolvimento de um estudo em busca de sentido e significados numa perspectiva qualitativa, o número de entrevistadas conseguiu atender ao objetivo proposto, visto que o foco da pesquisa social é representar a realidade, contemplando o dinamismo que faz parte deste contexto, segundo as afirmações de Minayo (1997, p. 15). Assim como Minayo,

Goldenberg oferece sustentação a realização da pesquisa, mesmo diante de um número reduzido de entrevistadas, por meio da seguinte afirmação:

A quantidade é, então, substituída pela intensidade, pela imersão profunda—através da observação participante por um período longo de tempo, das entrevistas em profundidade, da análise de diferentes fontes que possam ser cruzadas — que atinge níveis de compreensão que não podem ser alcançados através de uma pesquisa quantitativa. (Goldemberg, 2004, p. 51)

Importante evidenciar que esses sujeitos já eram docentes antes de ingressarem no curso de formação superior, e suas impressões são de extrema relevância para a análise da articulação teoria e prática. Portanto, a pesquisa buscou elementos que representassem a aplicação, o alinhamento da teoria assimilada nos espaços acadêmicos, no momento em que estas docentes passaram a assumir o papel invertido em sala de aula, ao serem admitidas como estudante; com as suas práticas, realizadas por elas nos respectivos recintos escolares, nos ambientes de suas atuações como profissional docente.

O processo analítico dos dados revelou as impressões das egressas sobre o PARFOR e o curso; evidenciando os efeitos que tanto o programa como o curso produziram em suas vidas. São aspectos importantes e reveladores de como essas egressas constroem significados acerca de sua formação neste espaço-tempo institucional.

Algumas impressões: Egressas, Parfor e o Espaço-tempo Institucional

Inicialmente, afloraram dados relevantes sobre o PARFOR, como: desconhecimento de informações elementares a respeito do PARFOR; dificuldades no acesso às informações sobre o programa; dificuldades em conciliar a vida acadêmica com a vida profissional. A finalidade do PARFOR era aprovisionar o déficit de formação dos professores das redes de ensino, e segundo os relatos registrados, como política pública, as informações sobre PARFOR não foram amplamente divulgadas pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação às quais essas docentes estavam vinculadas.

Apesar desses aspectos, elas também destacaram outros, positivos, como encantamento com a possibilidade de realizar o sonho de ingressar em uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade; e a possibilidade de ingressar em um curso de nível superior. Embora inicialmente possam ser vistos como aspectos “positivos”, o que se observou é que o ingresso em um curso de graduação estava sendo visto como a realização de um desejo pessoal, do sonho individual, em nenhum momento as entrevistas citaram a busca do PARFOR relacionada a necessidade de atendimento à exigência legal de graduação para a continuidade do exercício docente. Algumas falas registraram este prisma: “Meu sonho sempre foi fazer uma universidade pública.” (Professora A); “Sempre quis fazer faculdade de qualquer maneira.” (Professora B).

O ingresso na universidade também lhes rendeu momentos de contemplação, ao pisarem no campus do Instituto Multidisciplinar na UFRRJ. A chegada ao campus lhes fez perceber que a UFRRJ era real e que aquele sonho saía do campo abstrato para o concreto.

As entrevistadas relataram esse momento, dessa forma: “No primeiro dia de aula, eu parei no pátio e fiquei olhando tudo [...]” (Professora A); “Nunca pensei que poderia entrar (numa universidade pública)” (Professora B). Contudo, ao longo do prosseguimento do percurso acadêmico, as entrevistadas, unanimemente, relataram situações que elas não imaginavam que pudessem sofrer no ambiente acadêmico, como atitudes discriminatórias ou preconceituosas por parte dos demais estudantes que não ingressaram pelo PARFOR, mas sim pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), devido à forma de ingresso delas no curso de Pedagogia por processo seletivo exclusivo. As entrevistadas relacionaram este comportamento a baixa divulgação interna sobre o PARFOR, no âmbito da UFRRJ, perante a comunidade acadêmica.

Da relação entre teoria e prática

Ao buscar informações sobre interação da relação teoria e prática, certamente, um dos desafios para formação docente, a pesquisa não se deteve em avaliar conteúdos específicos do curso, o que se pretendia era compreender as impressões dessas egressas sobre o PARFOR e sobre o curso de Pedagogia, e quais as suas reflexões acerca dos conteúdos, ou seja, da teoria recebida ao longo da sua formação acadêmica em nível de graduação, e como eles se relacionavam com a sua prática profissional.

Uma das formas de interação entre teoria e prática está estruturada no Projeto Pedagógico do Curso, com a realização de Estágio Supervisionado Obrigatório. O estágio é um componente curricular indispensável à obtenção da graduação, em todos os cursos de licenciatura da UFRRJ. Para as entrevistadas, ainda que a UFRRJ tivesse elaborado um Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, específico para os ingressantes pelo PARFOR, a questão do estágio supervisionado obrigatório foi um item que, sob a ótica das entrevistadas, deveria ter sido reelaborado, considerando a sua experiência pretérita no magistério, na avaliação do cumprimento do estágio. Todas as entrevistadas afirmaram terem mais de dez anos de experiência em magistério. Segundo suas afirmações, este dado não era desconhecido da UFRRJ, e deveria ter sido considerado no abatimento da carga horária do estágio, todo ou em parte, pois uma das exigências para participar do processo seletivo do PARFOR era ser professor atuante da rede pública de ensino. A CAPES empregava a expressão “professores cursistas” na Plataforma Freire, como forma de se referenciar a este grupo específico de estudantes de graduação.

Com relação ao estágio supervisionado para as alunas do PARFOR, as egressas relataram que elas formularam um pleito junto aos docentes, pelo qual elas requisitam que este componente curricular obrigatório pudesse ser adaptado às realidades das professoras atuantes da rede de ensino, adequando as atividades de estágio às suas práticas docentes, permitindo assim que o estágio fosse realizado, conciliando com as suas atividades profissionais.

Esta adequação informal do estágio supervisionado apresenta uma fragilidade do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, pois o projeto se limitou a pensar a realização do estágio por estudantes em formação, que farão o seu ingresso no magistério em momento posterior à graduação. Com isso, o PPC não abrangeu as alunas do PARFOR,

dadas as suas características peculiares de professoras cursistas, assim como também não contemplaria qualquer outro licenciando em Pedagogia que estivesse atuando nas escolas.

Regularmente, não foram detectados registros na instituição de ensino, neste caso a UFRRJ, que pudessem comprovar a realização destas “adequações”. Não obstante, não podemos ignorar que o fato que as entrevistadas eram egressas do curso de Pedagogia, ou seja, elas obtiveram êxito em se graduar; e este feito só é possível com a integralização da matriz curricular do curso, com o cumprimento de todos os seus componentes, incluindo-se o cumprimento das 400 horas de estágio supervisionado e demais atividades acadêmicas, de acordo com o que foi estabelecido pela legislação, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação (Res. CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Embora a realização do Estágio Supervisionado Obrigatório seja um componente curricular com objetivo promover a interação entre a teoria e a prática, o foco da pesquisa era conhecer as impressões das entrevistadas sobre a relação da teoria apreendida no meio acadêmico com a sua prática docente profissional, não com as atividades de estágio. Por esse referencial, as entrevistadas declararam que esta interação, na sua prática docente, acontecia sob variadas formas, como pode ser visto em seguida.



Figura 1. Categorias oriundas da Relação da Teoria com a Prática Docente
Fonte: Autoria própria.

Estas categorias só foram expostas porque as entrevistadas possuíam experiência pregressa ao curso, pois vivenciavam a prática profissional e a teoria em concomitância no decorrer do processo formativo, uma vez que ao mesmo tempo em que estavam se apropriando da teoria, também exerciam a docência. Constatou-se que esta interação se manifestou de quatro formas diferenciadas, categorizadas como: convergência, divergência, reformulação e inovação, representada pela figura abaixo:

Dado momento, essas professoras perceberam que a teoria e a prática se alinhavam, e o que era visto e discutido em classe, na universidade, fazia sentido para elas. O que elas perceberam é que a sua experiência passava a ter uma denominação, um conceito, uma referência teórica que explicava a sua prática. Assim definimos a categoria **Convergência**: “O PARFOR conseguiu dar nome aos meus bois (sic)[...] eu consegui dar nome as coisas” (Professora B); “O conteúdo ia sendo aplicado, porque houve uma mudança interior [...] Foi me ajudando a compreender as coisas, os meus alunos e aquela movimentação toda da

escola.” (Professora D); “A gente começou a ver que o que a gente usava na prática, por exemplo, chamava assim: Ah! Hora de brincar! A gente via que na teoria a gente podia dar nome aquelas coisas, entendeu? então melhorava nosso vocabulário [...]” (Professora E); “A gente conseguiu dar nome aos bois, digamos assim... Aí, abria muito a nossa mente [...] tô (sic) fazendo certo! Pensei que tava maluca, to (sic) fazendo certo!” (Professora F).

Em outras ocasiões, os relatos expressam exatamente o contrário, e as impressões foram as de que não havia nenhum alinhamento, havendo um certo estranhamento, pois a prática não encontrava reflexo na teoria, e vice-versa. Havia um distanciamento entre a teoria e a prática. A partir dessa percepção, do não enquadramento de determinada teoria em sua vida profissional, surgiu uma nova categoria definida como **Divergência**, conforme atestaram os seguintes depoimentos das entrevistadas: “O PARFOR (curso) ainda está muito distante a teoria e a prática [...]” (Professora A); “Como que eu aplico na minha sala de aula? [...] A gente viu professores do curso sem didática, para quê que eu estou aprendendo isso; [...] curso só atendeu as expectativas na teoria, não na prática” (Professora D); “Então a gente ficava assim: Gente! A gente tem que chamar essas pessoas para sala de aula para eles verem como é!” (Professora F)

A filosofia Freireana reforça a importância da integração destes dois elementos, a fim de que um ofereça significado ao outro, de maneira recíproca, tornando efetiva a práxis, com todo seu potencial transformador. Segundo Freire (1996, p. 30) “O mundo não é. O está sendo.” A sociedade não é estática, percebemos isso no desenvolvimento de nossa história, portanto, “mudar é fundamental” Em determinado momento, as egressas relataram que, apesar de determinados conteúdos disciplinares do curso de Pedagogia não se refletirem diretamente em suas práticas, estes poderiam lhes proporcionar um novo olhar sobre a sua prática docente. Neste contexto, as egressas reformularam suas práticas baseadas nas teorias apreendidas, essa reflexão foi categorizada como **Reformulação**: “Eu fazia oração em sala porque achava que era normal [...] eu não sabia que o Estado era laico, nada disso [...]” (professora A); “Era professora tradicional, tinha que fazer o que eu falava [...] Às vezes utilizava o mesmo o plano de aula no ano seguinte, com outra turma, você não tinha aquela preocupação de você modificar, ver como é a turma [...]” (Professora A); “Eu achava que a turma tinha que adequar a mim, não eu a turma, ou nós juntos, trabalhando coletivo [...]” (Professora B); “Eu era muito exigente, cobrava muito dos meus alunos” (Professora D); “Eu era mais rígida com meus alunos, era mais autoritária” (Professora E).

A última categoria identifica foi a **Inovação**. A cada avanço no percurso acadêmico, as egressas descortinavam novas perspectivas do conhecimento acadêmico-científico, com o rompimento de paradigmas empíricos, entranhados em sua construção profissional e pessoal, que permeavam as suas práticas, sem embasamento teórico. Esse aporte promoveu, para essas então acadêmicas, o desenvolvimento do senso crítico sobre a docência e o papel docente, permitindo-lhes compreender a necessidade de promover mudanças em suas práticas, inovando: “Eu me desconstruí [...] e me reconstruí. Eu desconstruí todos os meus conceitos, aqui entrou uma “fulana” com conceito todo construído, quando cheguei aqui em relação a isso, eu desconstruí tudo!” (Professora A); “Quando chegamos no final, a gente já era outra [...]” (Professora B); “Eu comecei a fazer os meus laboratórios [...] comecei a ver, tive que esvaziar algumas coisas” (Professora E). Esta categoria, também se refletiu em outros depoimentos como:

O curso de Pedagogia ele amplia o nosso olhar na relação com aluno, muitas coisas eu antes eu deixava passar despercebido ou então já olhava assim já julgando, o curso de pedagogia permitiu ter um olhar mais crítico, ver outros pontos que eu ignorava [...]. (Professora C)

Uma graduação, seja ela qual for, ela vai ampliar o horizonte, ela vai abrir de alguma forma a sua cabeça, ela vai ampliar seu olhar de alguma forma, ela vai modificar você, você não vai ser a mesma, cada dia de aula em qualquer lugar, você vai de um jeito você volta diferente [...]. (Professora D)

Estes registros evidenciam que graduação forneceu elementos para a reflexão sobre o processo de construção de subjetividade e do ser professor para estas egressas, e elas perceberam o significado da sua profissão em todos os seus aspectos. Os relatos sugerem que as egressas foram instigadas a refletir sobre a identidade docente e a sua prática, alicerçadas por perspectivas assimiladas ao longo do seu processo formativo, promovendo a ressignificação de conceitos em relação à identidade docente, à formação e à prática, como atesta Pimenta (2000, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Como dito, a proposta do estudo era buscar significados, um estudo qualitativo que, a partir das análises dos dados, revelando as impressões, sensações, sentidos e reflexões que se sucederam ao longo dos percursos profissionais e acadêmicos das entrevistadas, antes e durante e após a graduação. Esses dados sugerem reflexões relevantes em relação à formação e sobre a profissão docente, advindas de quem recebe a formação:

Fazia coisas antes do curso que hoje não faria [...] Ser docente antes do PARFOR, era não ter perspectiva, fazia tudo mecânica e repetitivamente, não se preocupava em adequar conteúdos [...] A docência antes do PARFOR era precária [...]. Tinha uma visão fechada e me abriu um leque [...] A minha relação com os pais (dos alunos) melhorou muito depois do curso de Pedagogia [...] A docência antes do PARFOR era precária porque eu era muito tradicional. (Professora B). A docência para mim antes era um sofrimento, sabe? Era uma forma de sobreviver [...], já estava se tornando sofrimento [...] depois do PARFOR e durante, eu tive uma outra visão, eu tive mais consciência da importância do professor, como nós somos importantes, que papel nós exercemos ... eu passei a me dedicar mais [...] O curso tem uma importância fundamental na minha vida, não só profissional, mas pessoal [...] O que me motivou a fazer a pós na área que eu gosto foi

a graduação[...] com a pós eu sabia o que eu estava fazendo [...].
(Professora D)

Atendeu bastante (expectativa), tanto na questão do meu objetivo de dar continuidade ao magistério, quanto na questão da melhoria da minha prática profissional [...] Como professora, eu trabalho bem melhor, tenho um olhar bem melhor do que antes (do curso) [...] O curso de Pedagogia ele amplia o nosso olhar na relação com aluno, muitas coisas eu antes eu deixava passar despercebido ou então já olhava assim já julgando, o curso de pedagogia permitiu ter um olhar mais crítico, ver outros pontos que eu ignorava [...]. (Professora C)

Revelaram-se efeitos e impactos, preponderantemente positivos aos negativos, do curso de Pedagogia e do PARFOR, desde o deslubrimento inicial pela oportunidade em cursar uma graduação em uma universidade pública até o desencantamento, por atitudes que não deveriam ser admitidas no ambiente onde se produz e debate conhecimento, como o preconceito. Contudo, não pode deixar de ser assinalada a permeabilidade teórica, concebida pelas quatro categorias registradas: convergência, divergência, reformulação e inovação. Estes movimentos se constituíram ao longo da formação, por iniciativa própria e espontânea; a partir da percepção dessas egressas, não se configurando como uma orientação pedagógica, mesmo sendo um curso exclusivo para professores do ensino fundamental.

A análise dos relatos dessas egressas evidenciou também o que Freire havia registrado a propósito da reflexão crítica sobre a prática, por meio de um autêntico movimento de práxis. A amplitude conceitual percebida pelas entrevistadas lhes permitiu conceber novas reflexões sobre a dimensão e a importância do seu papel docente para a sociedade: “A minha visão está mais aberta [...] eu me abri para o mundo [...] fui modificando meu conceito [...] O curso me acrescentou [...] Você passa a ter embasamento para defender aquilo que você acredita.” (Professora A); “Não achei que era uma coisa tão importante, tão especial como eu hoje acho que é.” (Professora E). Estes depoimentos atestam o que afirma Freire (1989, p. 18) “na formação permanente de professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Pelas percepções dessas egressas sobre os movimentos da relação da teoria sobre a prática, percebe-se que estes ocorrem sob o aspecto espaço e tempo singulares, cada uma com seu histórico de vida permeado por seus saberes, experiências vivências ímpares, no aspecto profissional ou pessoal, pois para Nóvoa (1996) não há como dissociar o profissional professor da pessoa do professor, e por isso esses saberes e experiências acabam por serem incorporados ao seu aprimoramento acadêmico e a sua prática profissional.

Considerações finais

O que se constatou com este estudo foi o efeito majoritariamente positivo, ofertado pela graduação, com a ressignificação da docência pela apreensão dos conceitos científicos e teorias por essas egressas, concedendo-lhes embasamento para o desenvolvimento de

uma visão crítico-reflexiva, levando-as a reavaliarem o seu papel profissional e social, como docentes, e a compreensão da sua notabilidade para o desenvolvimento e transformação social. Essas reflexões/percepções as levaram a outro efeito, a consequente busca pela formação continuada, pois estas egressas fizeram questão de registrar que seguiram com seu aperfeiçoamento acadêmico. A graduação lhes aguçou a procura pela formação continuada, escolhida com base na amplitude de sua compreensão da importância do investimento em aperfeiçoamento para a sua área de conhecimento e atuação, afim preencher alguma lacuna de formação, em busca de novos conhecimentos ou respostas para as suas questões relativas ao seu papel docente.

A partir da análise e compreensão dessas entrevistadas sobre o curso e sobre o PARFOR, foi possível conhecer, compreender e analisar os diferentes aspectos abordados, nas diferentes categorias evidenciadas, dialogando com a literatura utilizada. Além dessas categorias, outra revelação identificada foi que o curso de Pedagogia e o PARFOR passaram a ter um valor incomensurável em suas vidas, que apesar das críticas, apresentou resultados positivos, proporcionando reflexões que as levaram a realizar ações importantes, agregadoras de novos valores, subsidiando transformações profundas intensas em suas vidas que foram para além do aspecto profissional, alcançando suas vidas no aspecto pessoal.

O que se espera, para além dessas reflexões e constatações, é levar algum contributo para se repensar estruturas curriculares que incluam o constante diálogo teoria-prática, viabilizando uma práxis transformadora. Acredita-se que este seja alguns dos novos desafios se colocam diante dessa formação, alinhar perspectivas de formação com as novas Diretrizes e Regulamentos para os cursos de licenciatura. Como afirma Dourado (2015, p. 393):

novos desafios se colocam ao campo da formação, envolvendo os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições, os fóruns permanentes de apoio a formação dos profissionais da educação, as entidades científico acadêmicas e sindicais e, em especial, as instituições que se encarregam da formação na perspectiva de propostas e projetos mais orgânicos para a formação inicial e continuada como delineado nas DCNs.

Por fim, embora o PARFOR tenha sido um programa com prazo determinado, não se pode ignorar que o investimento fomentado por políticas públicas voltadas à formação docente, mostram que os resultados desses programas são essenciais para o aprimoramento e desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, manifestando-se positivamente em sua atuação docente. A pesquisa mostrou que o PARFOR propiciou para essas egressas foi para além de um cumprimento de uma exigência legal, imposta para o devido exercício da profissão docente.

Como política pública voltada para a formação de professores, alicerçou a sua reconstrução e recolocação como sujeitos sociais, legitimamente dotados de competência para promoverem mudanças substanciais na sociedade. Alinhado aos investimentos públicos em educação, que garantam infraestruturas minimamente dignas, com políticas públicas voltadas para o desenvolvimento profissional e social, o investimento em formação

docente, sob a perspectiva crítico-reflexiva, com afirma Nóvoa (1995), sem rigor de racionalidade técnica, como defende Freire (1996), baseada em princípios que destaquem a importância do papel do professor como transformador social, torna-se um dos elementos indispensáveis para alcançar, garantir e sustentar a qualidade da educação básica.

Referências

- Brasil (2009). *Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Política e Educação*. (7ª ed.) Cortez.
- Goldenberg, M. A. (2004). *Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. (8ª ed.). Record.
- Minayo, M.C. (2013). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Vozes.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Vida de Professores*. (2ª ed.). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Profissão Professor*. (2ª ed.). Porto Editora.
- Tardif, M. (2011). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. (2ª ed.). Vozes.
- Pimenta, Selma Garrida (2000). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Cortez.

O estágio curricular supervisionado na educação infantil: experiências paranaenses no Curso de Pedagogia

Heloisa Toshie Irie Saito | Universidade Estadual de Maringá (Brasil) |
htisaito@uem.br

Aliandra Cristina Mesomo Lira | Universidade Estadual do Centro-Oeste
(Brasil) | aliandralira@gmail.com

Resumo

Partimos da compreensão de que o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia é extremamente necessário para inserir o acadêmico no futuro campo de atuação, permitindo assim uma aproximação entre a universidade e os diferentes contextos de trabalho. É também uma maneira de analisar a relação intrínseca que existe entre teoria e prática, oportunizando uma compreensão mais abrangente e assertiva do que é o fazer docente, as características peculiares de seu público e os fatores que interferem na relação de aprendizagem. Tendo como subsídio essa compreensão, o presente trabalho possui o intuito de oportunizar reflexões acerca do papel do estágio curricular supervisionado na educação infantil no curso de Pedagogia, apoiando-se em autores tais como Formosinho (2002), Oliveira-Formosinho (2002), Kishimoto (2002, 2007), Pinazza (2007) e Gomes (2013). Como forma de articular a defesa desses pesquisadores com a prática cotidiana nas instituições brasileiras de educação infantil e, em especial, no Estado do Paraná, especificamente nos municípios de Guarapuava e Maringá, relataremos as experiências de duas universidades estaduais paranaenses com estágio curricular supervisionado nos Centros Municipais de Educação Infantil como forma de demonstrar a possibilidade de efetivar um trabalho adequado com as disciplinas que envolvem esse estágio e de que modo essa formação inicial pode se tornar um diferencial na formação do pedagogo. A partir desses contextos particulares, esperamos fomentar reflexões que suscitem uma ressignificação de como podemos encaminhar as ações na formação inicial dos pedagogos de um modo geral. Verificamos que uma iniciação adequada nos contextos de trabalho na educação infantil por meio dos estágios curriculares supervisionados pode auxiliar o futuro pedagogo a pensar na especificidade do trabalho na educação infantil e de que modo precisa entender a criança e organizar vivências qualitativas com ela. Vale ressaltar que para isso devemos inserir o acadêmico num universo que o acolha, que permita a visualização de boas experiências educativas e que o coloque em contato empático com as crianças, sempre sob a supervisão de um docente universitário e de uma equipe da instituição campo de estágio que o ajudem a pensar sobre todos os elementos que compõem o trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio curricular supervisionado; Educação infantil.

Introdução

Iniciamos esta reflexão demarcando a nossa defesa sobre a importância do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia como forma de inserir o acadêmico no futuro campo de atuação e de aproximar a universidade dos diferentes contextos de trabalho. Compreendemos esse estágio como uma ação que permite evidenciar a relação intrínseca entre teoria e prática e como uma oportunidade para os acadêmicos compreenderem de um modo mais abrangente e assertivo a complexidade do fazer docente, as características peculiares de seu público de atuação e os fatores que interferem na relação de aprendizagem. No entanto, sabemos o quanto a condução dos estágios curriculares supervisionados é algo desafiador para o professor universitário, para os estagiários e para o campo de estágio que os recebe no sentido de tornar esse processo impulsionador de um desenvolvimento profissional adequado e esperado.

Defendemos que encaminhar o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil pressupõe explorar um universo bem específico e que historicamente sempre foi relegado a um segundo plano em relação aos demais níveis educacionais, voltado muito mais ao cuidado do que ao educar.

O percurso histórico da Educação Infantil revela as concepções que sustentaram e sustentam encaminhamentos legais e práticos para as crianças pequenas. No Brasil, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9.394 (Brasil, 1996), a Educação Infantil é considerada como primeira etapa da educação básica, representando uma conquista importante em termos legais e ampliando a visibilidade desse momento educacional. Apesar de termos avançado na legislação, o cotidiano das instituições educativas tem revelado fragilidades como indicam Lucas, Saito e Lazaretti (2018), Moreira, Saito, Volsi e Lazaretti (2020), Dominico, Lira, Saito e Yaegashi (2020), Artur (2015), Buss-Simão e Mafra-Rebello (2019), cujas reflexões sinalizam situações também verificadas nos diferentes momentos de acompanhamento dos acadêmicos durante os estágios. Dentre essas fragilidades, podemos elencar: estrutura física problemática e/ou deficitária, precariedade na formação dos professores, formas regulatórias e pouca participação infantil, antecipação de práticas escolarizantes e, especialmente, práticas que separam as ações de cuidado e de educação.

Considerando o que foi levantado anteriormente, o presente trabalho possui o intuito de oportunizar reflexões acerca do papel do estágio curricular supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia, tendo como recorte a discussão da prática cotidiana nas instituições brasileiras de Educação Infantil e, em especial, no Estado do Paraná, especificamente nos municípios de Guarapuava e Maringá.

Para isso, num primeiro movimento, trataremos acerca da especificidade da Educação Infantil e da docência com crianças pequenas. Feito isso, abordaremos o papel do estágio curricular supervisionado na formação docente e, na sequência, relataremos as experiências de duas universidades estaduais paranaenses com estágio curricular supervisionado nos Centros Municipais de Educação Infantil, como forma de demonstrar a possibilidade de efetivar um trabalho adequado com as disciplinas que envolvem esse estágio e de que modo essa formação inicial pode se tornar um diferencial na formação do pedagogo.

A Educação Infantil e à docência com crianças pequenas

A Educação Infantil brasileira se organizou, a partir da LDBEN n. 9.394 (Brasil, 1996), para atender crianças de 0 a 6 anos de idade, em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), configurando-se como primeira etapa da educação básica. Vale aqui destacar que o ordenamento legal do caráter educativo foi fruto de intensos debates e movimentos de pesquisadores, profissionais e familiares engajados na defesa dos direitos da criança, incluindo o direito à educação, embora na prática o acesso se confronte com a falta de vagas. Como registra Flores (2017):

o arcabouço jurídico nacional, bem como os documentos normativos e orientadores referentes a esta oferta, ao mesmo tempo em que afirmam a ampliação progressiva da cobertura considerando a equidade e o direito à qualidade como dois aspectos indissociáveis no acesso à educação, quando utilizados como referência para a análise da realidade, evidenciam a distância entre a positividade declarada no plano legal e a garantia do direito individual. (p. 219)

O avanço legal, inserindo a Educação Infantil na educação básica, juntamente com a articulação de diversas instâncias em defesa da criança encaminharam a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), cuja primeira versão foi publicada em 1998, com atualização em 2009 (Brasil, 2009). As DCNEIs, em consonância com uma concepção de criança capaz, protagonista, que participa ativamente do processo educativo, concebem a Educação Infantil com uma função sociopolítica e pedagógica, estabelecendo princípios éticos, políticos e estéticos no sentido de nortear as ações propostas. Frente a essas compreensões, a formação humana das crianças é valorizada, juntamente com um trabalho pedagógico que potencialize um olhar crítico da criança para a realidade, o fortalecimento das relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e a valorização da cultura em toda sua diversidade.

Nesse sentido, o currículo é concebido como um conjunto de práticas, as quais esperase que se organizem e estejam ancoradas nas interações e nas brincadeiras, eixos que devem nortear o trabalho pedagógico. Essas premissas são sustentadas pela compreensão da indissociabilidade das ações de cuidado-educação, ou seja, o cotidiano do trabalho com as crianças pequenas abriga necessariamente esse binômio e sua fragmentação precisa ser superada. Sobre as DCNEIs, Carvalho e Fochi (2017) afirmam:

o documento curricular defende a perspectiva pedagógica de que os processos de construção de conhecimentos pelas crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil devem ocorrer por meio da participação efetiva delas nas práticas cotidianas. Nesse sentido, é ao protagonismo das crianças em suas pesquisas, experimentações, descobertas, invenções e teorizações, com base nas situações ordinárias vivenciadas no dia a dia da creche e da pré-escola, que se referem às diretrizes quando conferem centralidade ao cotidiano. (p. 27)

Nesse panorama de avanços legais e orientadores, a docência com as crianças pequenas também foi sendo construída e refletida. Se antes prevaleciam atendimentos de cunho assistencialista, com profissionais sem qualificação, a LDBEN de 1996 indicou a formação necessária para atuar na Educação Infantil:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

A legislação, embora admita a formação em Nível Médio, indica a formação em Nível Superior como desejável, sendo defendido pela área da Educação Infantil o curso de Pedagogia como lócus principal. Contudo, como lembra Drumond (2018), “Os conhecimentos sobre a educação da criança pequena ocupam um espaço restrito e limitado nos currículos dos cursos de pedagogia e, além disso, os conhecimentos difundidos sobre a educação das crianças pequenas não contemplam os saberes e fazeres que caracterizam a docência com crianças dessa faixa etária” (p. 290). A autora menciona que as discussões voltadas para a Educação Infantil são ainda periféricas nos cursos de Pedagogia, sendo que as universidades precisam assumir “o compromisso de repensar os seus projetos curriculares, propor cursos que formem professores(as) de crianças de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos, com a especificidade da creche, da pré-escola” (Drumond, 2018, p. 290).

Nessa mesma direção, a pesquisa de Santos (2019), voltada para a investigação de como os cursos presenciais de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná abordam em seus currículos a linguagem oral, revela a seguinte situação:

A partir da apresentação dos programas de ensino dos cursos das diversas universidades estaduais do Paraná e a exploração das disciplinas voltadas para a Educação Infantil, alfabetização e psicologia verificamos que elas são, em sua maioria, pensadas e elaboradas de maneira a estarem alinhadas com os demais níveis de ensino, ou seja, são organizadas e pensadas da mesma forma que o Ensino Fundamental I e II são estruturados, o que, por vezes, pode caracterizar a criança do CEI como aquela do Ensino Fundamental (EF), com as mesmas necessidades, mesmo desenvolvimento e, portanto, a mesma organização do ensino. Porém, esse trabalho traz como uma de suas discussões exatamente isso. Entendemos que a cada etapa surge uma nova necessidade e a cada necessidade um olhar diferente sobre aquele que está a aprender. É necessário considerar e pautar as singularidades da Educação Infantil na formação inicial. (pp. 97-98)

Esses estudos nos revelam que apesar dos diferentes avanços legais o atendimento efetivado com as crianças pequenas ainda precisa ganhar corporeidade no sentido de buscar a efetivação do binômio cuidar e educar. No Brasil, como em outras partes do mundo,

historicamente o atendimento das crianças pequenas efetivou-se a partir de iniciativas ligadas aos setores assistenciais, com profissionais sem formação específica, geralmente mães e mulheres. Por isso, a lei se apresentou como um indicativo importante para a superação dessa condição, embora na prática, passados mais de 20 anos da sua promulgação, ainda encontramos profissionais sem a formação mínima atuando com as crianças.

Se as mudanças legais trouxeram novas compreensões sobre as crianças, avançando em muitos aspectos determinantes para a Educação Infantil, há ainda questões que merecem nossa atenção como, por exemplo, a necessidade de mais investimentos, tanto para estruturar melhor as instituições, como também para valorizar o profissional. Como lembram Souza e Pérez (2017): “Quando os direitos garantidos pela lei não são revertidos em práticas sociais, corremos o risco de perdê-los. Neste sentido, é preciso ampliar o debate para que as políticas públicas para as crianças pequenas sejam cumpridas” (p. 299).

Um outro aspecto a ser destacado e que está associado ao perfil profissional diz respeito ao preconceito dirigido aos professores do gênero masculino, com espaço para discursos que negligenciam a legislação a qual destaca a formação como requisito para a docência e não o gênero desse profissional.

Além disso, outras questões históricas têm comprometido a compreensão de como encaminhar as práticas com as crianças, configurando duas situações: para as crianças menores predominam ações de higiene e alimentação, em agrupamentos grandes, sem condições de oferecer atenção especial e individualizada que os bebês necessitam; para as crianças um pouco maiores, da pré-escola, prevalecem atividades no papel, de treinos manuais e exercícios de alfabetização, com letras e números. Essa situação é decorrente de vários fatores, dentre eles a incompreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar e a formação docente. Conforme pontua Drumond (2018):

O direito à Educação Infantil exige profissionais formados(as), comprometidos(as) com o conhecimento, com um projeto de educação com conteúdo; porém, não escolar, centrada na criança. Para tal empreitada, o(a) professor(a) da primeira etapa da Educação Básica não ministra aulas, não é professor(a) de disciplinas escolares de uma grade curricular. (p. 292)

Nessa direção, defendemos que o professor da Educação Infantil deve atuar na organização de práticas culturais e pedagógicas que não coloquem em lados opostos o brincar e o aprender, tendo importante papel de mediação num processo cuja centralidade deve estar na criança. Nesse sentido, como alerta Drumond (2018), a docência na Educação Infantil não é convencional, sendo especialmente importante abandonar a posição de poder do professor e o papel de subordinação da criança, pois é uma tarefa coletiva, colaborativa e que demanda participação para se tornar significativa.

o desafio ... aos professores é articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos, diferenciando, desse modo, de forma radical, o currículo da Educação Infantil de uma visão propedêutica de escolarização precoce das

crianças para as etapas subsequentes da educação básica. Essa afirmação demanda que os professores compreendam de fato e, sobretudo, valorizem os modos peculiares de as crianças conhecerem a si mesmas, aos outros e ao mundo, apoiadas em uma miríade de potentes linguagens com as quais elas interrogam a visão adultocêntrica que historicamente tem constituído as práticas de educação das crianças em nosso País. (Carvalho & Fochi, 2017, pp. 27-28)

Todavia, a despeito da legislação e de orientações, o desafio persiste, pois na prática há dificuldades de desvencilhar-se de encaminhamentos tradicionais centrados no conteúdo e na produção de ‘trabalhinhos’. É o que Samia (2018) explica como lógica escolar, na qual a interação do adulto com as crianças se limita a dizer o que as crianças devem fazer. Segundo a autora:

[...] diversidade de concepções presentes no cotidiano das instituições, oriunda de diferentes visões sobre criança e sobre a função da Educação Infantil, reflete em uma identidade profissional que carece ser definida de melhor maneira, não em busca de engessamentos, mas que colabore para o fortalecimento da lógica da infância, preconizada em documentos norteadores [...]. (Samia, 2008, p. 117, grifo da autora)

Colaboram com esse panorama outros aspectos associados à formação e às atribuições diárias dos profissionais. Temos, por exemplo, a separação entre professor regente, responsável pelo planejamento e condução das atividades, e professor auxiliar ou estagiários, dedicados ao assessoramento, higiene, tarefas manuais, equivocadamente entendidas como não pedagógicas. Essa divisão entre o que é ou não é pedagógico também se manifesta na organização do cotidiano, com atividades em sala ligadas ao aprender e ações de recreação, na parte externa, vistas como relaxamento, descontração. Ou seja, temos uma dupla e equivocada separação que atinge as funções dos profissionais e a organização da rotina das instituições. De acordo com Carvalho e Fochi (2017), “é no modo como são pensados os tempos e espaços, como se dá a escolha dos materiais e a gestão do jogo social que a escola comunica suas crenças sobre o significado de educar crianças em espaços coletivos” (p. 24-25).

Nessa compreensão, problematizar a formação de professores para a Educação Infantil implica assumir a especificidade da educação da criança pequena e, nesse sentido, reconhecer a docência voltada para as crianças pequenas como um campo em construção:

Se quisermos uma educação em que o(a) professor(a) trabalhe com as várias dimensões da formação humana, que não se restrinja somente ao cognitivo, isso implica em alargar a matriz formativa para dar conta de formar um ser humano que é, além de cognitivo, afetivo, criativo; que inventa; que tem um corpo; que é plural. Então, falo de uma formação mais ampla do que aquela que se resume a um treinamento para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita; falo

de uma educação que respeite as crianças e suas formas de expressão e de pensamento. (Drumond, 2018, p. 299)

Como formadoras, continuamente temos sido chamadas a refletir sobre o que de fato precisa ser privilegiado nesse processo formativo e, nesse sentido, algumas questões importantes se destacam. Como organizar o tempo e a rotina de modo a estabelecer um roteiro convidativo ao conhecimento e estimulador de aventuras na Educação Infantil? Como o professor pode estabelecer uma relação participativa e mediadora na rotina com intervenções que desencadeiem ações interessantes para as crianças e não meramente controladoras ou limitadoras? Como superar a expectativa da Educação Infantil como preparatória, dando espaço ao brincar e às interações?

Não temos as respostas para todas essas questões, mas indubitavelmente elas passam pela revisão de nossas concepções de criança e Educação Infantil. Isso porque a concepção do professor orienta escolhas que podem colaborar para um desenvolvimento integrado nos mais variados aspectos do desenvolvimento infantil ou, no sentido oposto, limitar o aprendizado e as ações com foco na domesticação dos comportamentos infantis. A previsibilidade desejada pelo professor acaba por confinar as crianças em espaços fechados, entre quatro paredes, privando-as de apropriarem-se dos espaços externos com suas infinitas possibilidades, especialmente o contato com a natureza. O brincar, relegado a poucos momentos e com escassez de brinquedos, é tido como desestabilizador das ações, precisando da autorização do professor para acontecer. Fazendo isso negamos a própria essência do ser criança, sua principal linguagem e a forma de conhecer o mundo e se relacionar com outras pessoas.

Na realidade brasileira, a urgência é que se instaurem com mais efetividade as mudanças necessárias na formação universitária e contínua, de forma que favoreçam a construção de um perfil profissional singular, para a atuação junto às crianças, ao tempo que sejam criadas condições estruturais para que este atendimento de qualidade possa ocorrer. (Samia, 2018, p. 129-130)

Côco (2018) verificou que o curso de formação precisa ser adensado, a partir do que expuseram os acadêmicos participantes de uma pesquisa que coordenou, ao sugerirem que o curso de Pedagogia aprofunde os conhecimentos relativos à Educação Infantil. A pesquisadora constatou que no início do curso, dentre os atributos declarados pelos estudantes para a atuação, destacaram-se os afetivos, e ao longo da graduação outros se somaram como formação, reconhecimento e engajamento, provocando um tensionamento entre predicados muitas vezes conflitantes.

O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente

Entendemos que o estágio curricular supervisionado tem um papel fulcral na formação docente, devendo, portanto, necessariamente compor a grade curricular do curso de Pedagogia. No nosso entendimento ele potencializa e permite a vinculação daquilo que os acadêmicos estão estudando na graduação com a realidade vivenciada nos espaços educativos. Em outras palavras, o estágio é uma maneira de articular a teoria com a prática

colocando o estagiário em contato direto com o seu futuro campo de atuação. Nesse sentido, a universidade possui um papel ímpar no direcionamento dessa aproximação o que exige um trabalho sério e comprometido com o estágio curricular supervisionado e uma grande vinculação com o campo de estágio que deve ser acolhedor e inspirador para novas aprendizagens formativas.

Guimarães, Marchiori e Mello (2019), ao discutirem a potência das relações colaborativas entre universidade e instituições na formação docente para a Educação Infantil, destacam que a articulação entre os diferentes sujeitos e as experiências cotidianas são eixos centrais nos processos formativos. Concordamos com esse posicionamento, pois defendemos que o estágio curricular supervisionado, enquanto processo formativo inicial, se constitui como uma maneira de se realizar tal articulação, além de permitir a vivência da realidade docente, possibilitando assim aos futuros profissionais uma percepção mais abrangente da prática pedagógica com crianças pequenas por meio da articulação entre a teoria e a prática.

Gatti (2020) reflete sobre o lugar das práticas na formação de professores para o magistério na educação básica e salienta a necessidade de mudança de perspectiva, como forma de romper com tradições arraigadas nos currículos formativos, provocando revisão de hábitos e crenças. A superação de simulacros de participação inclui pensar e trabalhar efetivamente com gestores e professores, a partir dos problemas e situações reais, na direção da mudança e não do conformismo com o que está dado.

Nessa mesma direção, Drumond (2018) entende o estágio como espaço da experiência e da vivência, cujo contato com a realidade estimula a reflexão e a pesquisa, atuando sobremaneira na formação. No movimento de orientação e acompanhamento organizado pelas instituições formadoras, ela defende que se torna importante construir uma prática de aproximação com o campo de atuação que promoverá possibilidade de observar, interpretar e atuar nesse contexto a partir dos referenciais que fundamentam a docência com o público da Educação Infantil.

Ostetto e Maia (2019) compreendem que o estágio curricular é uma oportunidade quase indiscutível de aprendizagem para novos professores de qualquer área; por meio dele, em geral, dá-se a aproximação ao campo de atuação profissional. Para a licenciatura de Pedagogia, um curso que, segundo as determinações legais, deve estar centrado na docência, a imersão na escola, na Educação Infantil ou em outros espaços educativos, é parte imprescindível da formação.

No entender de Samia (2018), “se as professoras vivenciarem um modelo pedagógico participativo em seus percursos formativos, será possível que possam levar essa metodologia para suas práticas, tornando-se professoras que fundam uma nova (rel)ação pedagógica” (p. 131). Nessa mesma linha, Saito (2019), ao investigar aspectos centrais que subsidiam as ações do grupo coordenado pela professora Júlia Oliveira-Formosinho, comenta que essa pesquisadora:

Reforça a ideia de formação prática, uma vez que considera que ela foi muito esquecida nos cursos de formação inicial, não colaborando para a efetivação de uma ação positiva no cotidiano educativo, já que não aproxima os acadêmicos do contexto real que encontrarão.

Adverte também que a formação prática deve ser centrada na reflexão da ação, dos seus componentes, das possibilidades, das exigências da ética nessa ação, dos direitos das crianças e dos deveres dos professores, ou seja, defende que devemos criar contextos de formação prática para os acadêmicos verem e experienciarem ações reais com as crianças. Por esse motivo, as instituições educativas alocadas (como os espaços acadêmicos) devem ser diferenciadas no que se refere à pedagogia do cotidiano e os aprendizes docentes devem conhecer, estudar e aplicar nas ações formativas a gramática pedagógica voltada à práxis pedagógica cotidiana. (Saito, 2019, p. 44)

Nesse sentido, para a pesquisadora Júlia Oliveira-Formosinho precisamos requalificar a formação prática, dando a ela um novo lugar no currículo formativo. Nesse processo de formação prática, Ostetto e Maia (2019) defendem o estágio enquanto componente curricular que viabiliza uma oportunidade formativa ao promover o deslocamento do estudante para as instituições de Educação Infantil (re)coloca, alarga e ressignifica o olhar para o cotidiano, num fecundo exercício reflexivo de pesquisa que captura sentidos, abre a possibilidade de diálogo sobre os modos de ser professor(a) de crianças pequenas. Chamam nossa atenção para o fato de que um grande e necessário aprendizado para o profissional da Educação Infantil é construir um olhar sensível e comprometido com as crianças.

Carvalho e Fochi (2017) também reconhecem o estágio curricular como instância importante entre a academia e o campo profissional, contudo alertam que “o estágio é, simultaneamente, uma janela que se abre para reconstruir os modelos de docência e um muro, pelos obstáculos que encontra: seja pela deficitária formação com que as alunas chegam ao estágio seja pelas más condições dos locais das práticas de estágio (as escolas de Educação Infantil)” (p. 29). Os autores, ao analisarem relatórios de estágio na Educação Infantil, buscaram compreender como as intervenções realizadas pelos acadêmicos promoveram uma pedagogia que acolhe a participação das crianças e como o estágio produz conhecimento formativo. Dentre os relatos, ganharam destaque o papel do adulto na transformação das relações e dos contextos, a importância da escuta e a promoção da participação infantil, aspectos reconhecidos como mobilizadores de práticas constantes de aprendizado.

Para Côco (2018), é emergente reconhecer a importância da formação de professores como um processo que podemos aprender sobre o trabalho docente com as crianças da Educação Infantil, evidenciando os desafios inerentes a ele. Assim expressa a sua defesa: “a formação constitui-se como um espaço importante de problematizações, no propósito de superar as lógicas que, ainda que com nomeações diversas, vêm sustentando um sentido de doação na docência na Educação Infantil” (Côco, 2018, p. 106). Por sua vez, Magalhães (2019) defende o seguinte posicionamento:

Envolver-se nas atividades e no cumprimento das atividades propostas é fundamental para o bom desenvolvimento do estágio. No entanto, para além do simples ‘cumprimento de tarefas’, cabe aos(às) estagiários(as) buscar formas de envolver-se com o campo, com os(as) profissionais e articular os conhecimentos da universidade com as práticas vivenciadas nas instituições de estágio. (p. 10)

Artur (2015) nos chama a atenção de que nesse processo tanto o professor universitário quanto o estagiário precisam ter conhecimentos profissionais diferenciados, de modo a permitir interações desafiadoras que permitam o questionamento da realidade percebida. Sendo assim, entendemos que é nessa relação intrínseca e tão próxima que o estágio favorece a formação docente derivada de reflexões travadas sobre o que se observa, o que se propõe e o que se efetiva a partir da observação atenta e reflexiva. Nesse sentido, procuramos desmistificar a ideia de que para atuar na Educação Infantil apenas basta gostar de crianças, já que para um bom trabalho docente nessa etapa de ensino é necessário muito conhecimento teórico sobre os diferentes aspectos que envolvem a pedagogia e, em especial, é preciso conhecer as especificidades da criança que encontraremos nesse universo de atuação.

Respaladas nessas defesas, na sequência, trataremos a experiência de dois cursos de Pedagogia de duas universidades brasileiras do estado do Paraná, que faz parte da Região Sul do país, acerca do direcionamento que realizam para o estágio curricular supervisionado em Educação Infantil.

Experiências paranaenses na Educação Infantil: em discussão o estágio curricular supervisionado

A Universidade Estadual do Centro-Oeste localiza-se na região central do Estado do Paraná, atendendo um público da cidade de Guarapuava e municípios vizinhos que se deslocam todos os dias para as aulas. O curso de Pedagogia existe há 44 anos, representando importante instância formativa no cenário regional e, nesse tempo, passou por diversas reformulações, buscando adequar o perfil do pedagogo às Diretrizes Nacionais e à realidade de sua abrangência, tendo o foco na docência e gestão educacional. O curso tem duração de 4 anos (matutino ou noturno) perfazendo 3.213h e na matriz curricular atual a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil acontece no 3º ano, com carga horária total de 102h. No primeiro e segundo ano do curso há na grade curricular duas disciplinas teóricas especificamente voltadas para a Educação Infantil, uma mais dedicada aos aspectos históricos e legais (102h) e outra para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil (68h), além de outras, embora não específicas, que tratam de questões diretamente ligadas com a educação das crianças pequenas. Temos assim, 362h de carga horária declaradamente voltada para a Educação Infantil, o que perfaz 5,98% das horas totais do curso, as quais são 3213. Esse formato tem demonstrado uma insuficiência de carga horária para dar conta das especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos de idade, inclusive porque as disciplinas não explicitamente declaradas a esse fim marginalizam ou excluem essas discussões, evidenciando que não só a Educação Infantil está na periferia das políticas educacionais, mas também dos cursos de formação.

O modelo compartimentado de disciplinas e semestres que deixa ao aluno do curso de pedagogia a função de conectar tudo com todos, a inadequação com que se trata das crianças nas disciplinas pedagógicas, sobretudo das bem pequenas, e a ausência da pedagogia como campo de conhecimento do próprio curso de pedagogia (a qual continua, como afirma a história desse campo,

subordinada a outros campos) em nada têm colaborado para que se reconstruam as aprendizagens relativas à docência. (Carvalho & Fochi, 2017, p. 29)

As 102h são usadas para discussão de conteúdos gerais sobre a docência com crianças pequenas (rotinas da Educação Infantil, planejamento, avaliação, etc.), organizar cronogramas, grupos de estágio em cada instituição, produção de materiais para utilização no estágio e redação do artigo final com a descrição das experiências e reflexão das situações vivenciadas.

Além dessa carga horária em sala de aula na universidade há 90h a serem cumpridas diretamente em parceria com as instituições públicas de Educação Infantil. Dessas, 30h são destinadas aos planejamentos com o professor da disciplina em parceria com a instituição de Educação Infantil e 60h os estudantes ficam imersos no campo de estágio, realizando observações e regência¹².

É importante registrar que até 2018 a disciplina de estágio supervisionado era semestral e depois disso passou a ser anual, o que proporcionou um tempo maior de idas e vindas para os estudantes entre a universidade e o campo de estágio. Assim, o ponto positivo de distribuir a disciplina ao longo do ano é que o estudante vai, observa, retorna à universidade, compartilha suas impressões, reflete com colegas e professor de estágio e retorna outras vezes ao campo de estágio com outro olhar. Porém, ainda assim as situações vivenciadas são descritas como insuficientes, tanto por acadêmicos como professores, para apropriar-se efetivamente do cotidiano do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois a relação cuidar e educar, característica da Educação Infantil, se materializa num processo contínuo e ininterrupto e não em situações pontuais. Este cenário revela que a aproximação se diluiu, foi estendida durante o ano, mas ainda se configura em um tempo exíguo para dar conta da formação da Educação Infantil.

A Universidade Estadual de Maringá localiza-se no noroeste do Estado do Paraná e é composta pelo campus sede e mais seis campus regionais. No campus sede, o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, com 48 anos, possui três vertentes: a construção da identidade profissional, a docência e a formação de gestor de processos educativos. Vale a pena ressaltar que a partir de 2020 começou a vigorar a primeira turma do currículo novo (grade curricular de 5 anos), mas neste trabalho abordaremos as experiências com o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil do currículo anterior (grade curricular de 4 anos), ainda em vigência.

Nesse contexto, a organização curricular do curso conta com seis disciplinas específicas para a discussão voltada ao estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, distribuídas no segundo e terceiro ano. No segundo ano do curso temos duas disciplinas no primeiro semestre intituladas “Formação e ação docente: prática de ensino em Educação Infantil I” (34h) e “Estágio curricular supervisionado de Educação Infantil I” (68h) e mais duas no segundo semestre denominadas “Formação e ação docente: prática de

¹² A mantenedora define quais são as instituições que anualmente estarão abertas para campo de estágio e limita a duração das atividades para que terminem até final de outubro; no Brasil o ano letivo é de fevereiro a meados de dezembro.

ensino em Educação Infantil II” (34h) e “Estágio curricular supervisionado de Educação Infantil II” (34h). No terceiro ano são ofertadas duas disciplinas no primeiro semestre: “Formação e ação docente: prática de ensino em Educação Infantil III” (34h) e “Estágio curricular supervisionado de Educação Infantil III” (68h). Sendo assim, temos o total de 272h num universo de 3.840h de curso, ou seja, somente 7,08% de carga horária do curso destinada para disciplinas relativas à Educação Infantil.

Vale a pena aqui destacar que as disciplinas denominadas Formação e ação docente se articulam com as chamadas Estágio curricular supervisionado de Educação Infantil, ou seja, elas são casadas. Isso significa que o mesmo professor ministra ambas para que uma dê suporte a outra, no sentido de permitir uma melhor articulação entre a teoria e a prática, ou seja, são disciplinas que na grade curricular constam como independentes, porém complementares. Na disciplina de formação discutimos fundamentos teóricos e usamos parte dela para o planejamento da prática pedagógica pensada para a intervenção no estágio e para a elaboração do relatório final. Já na disciplina de estágio também discutimos fundamentos teóricos, porém reflexões mais próximas das ações dos estagiários in loco, reservamos grande parte dela à observação da prática do professor regente da turma e um período menor para a intervenção em si dos estagiários com a turma observada e para a elaboração do relatório final do estágio. Este documento sintetiza e analisa todas as etapas realizadas no decorrer do estágio: a entrevista com a equipe gestora da instituição que recebe o grupo de estagiários, as observações realizadas e as características da turma e do professor regente, o planejamento pensado para a intervenção e o processo de intervenção em si com seus diferentes desdobramentos.

Após esta breve explanação da singularidade que cada universidade reserva em seu currículo para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em Educação Infantil, conseguimos verificar algumas semelhanças. Uma delas refere-se ao fato de que pensando na questão quantitativa do curso de Pedagogia de ambas as universidades expostas, verificamos que a carga horária é muito restrita para abordar com os acadêmicos as compreensões fulcrais à prática educativa com as crianças dessa faixa etária de modo que contemple todas as especificidades do desenvolvimento infantil e do trabalho pedagógico com a creche e a pré-escola. O modo como está organizada a parte da Educação Infantil nos cursos revela a fragilidade e a fragmentação na composição da formação inicial e, em especial, a formação docente específica para a Educação Infantil. Nascimento e Lira (2019), ao refletirem sobre os desafios da docência na Educação Infantil, problematizam os desencontros envolvidos nessa tarefa, com descompassos na formação inicial, especialmente pela quantidade de horas dedicadas aos estágios, o que revela uma desvalorização da área nos cursos de formação de docentes.

Outra semelhança diz respeito à questão de que se por um lado há uma parceria estabelecida entre universidade e gestão pública da Educação Infantil para que o estágio se efetive, esta relação também abarca conflitos, como por exemplo a seleção de instituições e de turmas que estarão abertas para a participação dos acadêmicos. Historicamente se materializou uma tendência por parte desses gestores de encaminhar os estágios para instituições educativas menos problemáticas a fim de maquiagem as mazelas da realidade, bem como em turmas de crianças maiores, de 4 e 5 anos, por um entendimento de que com as crianças de 0 a 3 anos as práticas seriam prevalentemente de cuidados. Essa distinção entre creche e pré-escola é duramente questionada anualmente pela universidade, pois se mostra

equivocada na compreensão dos objetivos e finalidades da Educação Infantil, já que cuidado e educação devem se articular, por serem indissociáveis. Uma situação alvo de negociação entre os agentes organizadores de estágio é a orientação para realização das horas de estágio no período matutino, pois institucionalmente esse seria o momento das atividades pedagógicas, e as tardes seriam de recreação. Novamente aqui explicita-se um entendimento que conflita com os estudos e reflexões da área da infância e Educação Infantil, os quais reforçam que o brincar é uma atividade primordial para as crianças e de grande aprendizado.

Um grande empecilho que encontramos na organização dos estágios e que compromete o planejamento são as especificidades da Educação Infantil e da organização das instituições, como por exemplo, a previsão da regência para um período e a instituição campo de estágio acabar agendando outra atividade para esse dia, deixando de avisar os acadêmicos e a professora responsável pelo estágio. Essas situações exigem reorganização não esperada do plano de estágio, muitas vezes desestruturando uma proposta e por isso reconhecemos que o diálogo entre a instituição de estágio e a universidade precisa ser aprimorado.

Outra dificuldade encontrada é a não receptividade por parte de alguns profissionais que atuam no campo de estágio. Muitos deles não possuem empatia com os estagiários, os desanimam perguntando se realmente querem aquela vida para si, não permitem a inserção verdadeira dos estagiários na turma e desaprovam ou até zombam de todos os esforços materiais e imateriais no sentido de os estagiários trazerem experiências diferenciadas e desafiadoras às crianças.

Apesar de todos estes fatores que atrapalham um bom desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, empenhamos esforços para minimizar tais problemáticas e garantir uma vivência positiva do estagiário no universo da Educação Infantil, tentando enfatizar os aspectos positivos verificados pelo grupo e analisar criticamente os reais motivos que geraram as dificuldades e as experiências negativas vivenciadas, de modo que os estagiários possam aprender não somente com os acertos, mas também com os equívocos que caracterizam as ações humanas.

Um cuidado que temos enquanto professor organizador da disciplina de estágio é prever que a regência não se dê muito ao final das horas previstas, pois há necessidade de que o estudante retorne à universidade e socialize com os colegas suas experiências, já que defendemos o fato de que o processo de reflexão a partir das situações vividas torna-se primordial na constituição da profissionalidade docente. Pensando nisso, reservamos um tempo propício no final da disciplina de estágio para que os acadêmicos possam socializar com os demais colegas de seu grupo de formação como foi todo o processo de estágio, evidenciando os avanços e os percalços encontrados, a fim de que todos possam aprender com o caminhar dos demais. Como pontuam Nascimento e Lira (2019), “esta etapa educacional requer do professor uma especificidade, a qual visa atender as particularidades das crianças pequenas, o que demanda saberes que devem ser obtidos ao longo do processo formativo dos docentes” (p. 120), especialmente por meio do estágio.

Considerando que no cenário brasileiro a preocupação com a formação dos profissionais da Educação Infantil é recente, é importante que os cursos de Pedagogia considerem este campo de atuação e incluam efetivamente em seus currículos discussões

que contemplem as especificidades da docência com crianças de 0 a 6 anos de idade, com carga horária condizente ao aprofundamento teórico-prático e temáticas relacionadas ao fazer docente com crianças pequenas.

Considerações finais

Tecer reflexões acerca do estágio curricular supervisionado voltado para a Educação Infantil no curso universitário de formação de professores é uma forma de evidenciar a sua importância para o processo de constituição da docência e revelar a necessidade de se ter uma articulação bem estruturada entre a universidade e o campo de estágio, futuro campo de atuação. Defendemos que esse processo de contato dos estagiários com as crianças nas instituições educativas deve ser uma ação estratégica e organizada para que a inserção deles no futuro universo de trabalho seja profícua e garanta variadas aprendizagens, permitindo assim uma formação profissional adequada. Entendemos que o contato proporcionado via estágio curricular supervisionado com situações reais no local que futuramente será o campo de atuação traz possibilidades de pensar acerca da prática pedagógica em sua complexidade e realidade de uma maneira que tenha como subsídio a orientação de um supervisor que atua na universidade e que, portanto, pode colaborar para a qualificação da análise, bem como para uma ressignificação da prática docente futura desses estagiários com as crianças.

Vale registrar que a Educação Infantil brasileira apresenta uma realidade que expressa o processo histórico de constituição no país, como também as experiências internacionais, especialmente europeias e americanas. Por esses motivos, a Educação Infantil no Brasil expressa ainda muitas lacunas e problemáticas porque nesse país essa etapa educacional sempre foi relegada e tida como um espaço de inserção das experiências internacionais, sem considerar o contexto local e as características das crianças atendidas. Tais fatores colaboraram para uma constituição deficitária da Educação Infantil brasileira, ou seja, ainda estamos caminhando para a construção adequada de um trabalho pedagógico que atenda as especificidades de uma ação voltada para as crianças de 0 a 6 anos. Do mesmo modo que as crianças e a infância são marginalizadas das políticas públicas brasileiras, infelizmente, a Educação Infantil e a formação dos profissionais para atuar nessa etapa do ensino foram e continuam sendo negligenciadas nas instâncias formativas, uma vez que o foco dos cursos de Pedagogia recai para a formação do profissional para atuar no Ensino Fundamental e as preocupações giram em torno das habilidades de leitura, escrita e cálculo. A secundarização das crianças pequenas, suas necessidades e especificidades, acaba por configurar uma docência fragilizada, com pouca formação, dando sequência a um ciclo de desvalorização do profissional que atua com elas e do próprio trabalho educativo a ser desenvolvido.

A partir dos contextos particulares apresentados esperamos ter fomentado reflexões que suscitem uma ressignificação de como podemos encaminhar as ações na formação inicial dos pedagogos de um modo geral. Verificamos que uma iniciação adequada nos contextos de trabalho por meio dos estágios curriculares supervisionados pode auxiliar o futuro pedagogo a pensar na especificidade da docência na Educação Infantil e de que modo o profissional precisa entender a criança e organizar vivências qualitativas com e para ela. Vale ressaltar que para isso ocorrer defendemos que o acadêmico da Pedagogia deve

realizar o estágio num universo que o acolha, que permita a visualização de boas experiências educativas e que o coloque em contato empático com as crianças, sempre sob a supervisão de um docente universitário e de uma equipe da instituição campo de estágio que o ajudem a pensar sobre todos os elementos que compõem o trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

Referências

- Artur, A. (2015). *A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante processos de supervisão em estágio*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Brasil. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília, Brasil. Recuperado em 08 maio, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Brasil. (2009). Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Brasília, Brasil. Recuperado em 08 maio, 2020, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.
- Buss-Simão, M. & Mafra-Rebello, A. H. (2019). Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. *Educar em Revista*, 35(77), 245-264. Recuperado em 20 julho, 2020, de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-406020190005&lng=pt&nrm=iso.
- Carvalho, R. S. & Fochi, P. S. (2017). Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. *Em Aberto*, 30(100), 23-42. Recuperado em 20 julho, 2020, de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>.
- Côco, V. (2018). Formação inicial e docência na Educação Infantil. *Poiésis*, 12(21), 95-112. Recuperado em 20 julho, 2020, de <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906>
- Dominico, E., Lira, A. C. M., Saito, H. T., & Yaegashi, S. F. R. (2020). Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. *Revista Brasileira Estudos pedagógicos*, 101(257), 215-234. Recuperado em 20 julho, 2020, de <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/4272/0>.
- Drumond, V. (2018). Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma pedagogia da infância. *Zero a Seis*, 20(38), 288-302. Recuperado em 20 julho,

2020, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p288/37544>.

- Flores, M. L. R. (2017). A construção do direito à Educação Infantil. Avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(24), 206-225. Recuperado em 20 julho, 2020, de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3679>.
- Gatti, B. (2020). Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Rev. FAEEBA- Ed e Contemp.*, 29(57), 15-28. Recuperado em 20 julho, 2020, de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265>.
- Guimarães, V., Marchiori, A. F., & Mello, A. da S. (2019). Relações colaborativas entre universidade e escola na formação docente com a Educação Infantil. *Humanidades & Inovação*, 6(15), 122-136. Recuperado em 20 julho, 2020, de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/59>.
- Lucas, M. A. O. F., Saito, H. T. I., & Lazaretti, L. M. (2019). Reflexões sobre o ensino da língua escrita em tempos de ampliação da escolarização obrigatória. *Quaestio*, 21(3), 901-919. Recuperado em 20 julho, 2020, de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3456>.
- Magalhães, C. (2019). Estágio: superação do espontaneísmo e docência na educação. *Olhar do professor*, 22, 1-14. Recuperado em 20 julho, 2020, de <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14201>.
- Moreira, J. A.; Saito, H. T. I.; Volsi, M. E. F. & Lazaretti, L. M. (2020). Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na Educação Infantil? “Novas” e “velhas” representações do professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-15. Recuperado em 20 julho, 2020, de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38>.
- Nascimento, S. M. de B. & Lira, A. C. M. (2019). Docência na Educação Infantil: que formação esperamos? *Camine*, 11(1), 110-123. Recuperado em 20 julho, 2020, de <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2740>.
- Ostetto, L. E., & Maia, M. N. V. G. (2019). Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. *Olhar do Professor*, 22, 1-14. Recuperado em 20 julho, 2020, de <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935>.
- Saito, H. T. I. (2019). *Contribuições do contextualismo a proposições de processos formativos de profissionais da Educação Infantil*. (Relatório final do estágio de pós-doutoramento/ 2019), São Paulo, SP, Universidade de São Paulo.

- Samia, M. M. (2018). Singularidades na constituição da profissionalidade de professoras da Educação Infantil. *Poiésis*, 12(21), 113-134. Recuperado em 20 julho, 2020, de <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5901>
- Santos, L. A. (2019). *Linguagem oral na Educação Infantil: análise de currículos de cursos de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.
- Souza, M. C. & Pérez, B. C. (2017). Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(24), 285-302. Recuperado em 20 julho, 2020, de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/4170>.

Os primeiros passos de uma prática pedagógica

Inês Gomes | ISCE Douro (Portugal) | inesgomes_11@hotmail.com

Maria Lopes de Azevedo | ISCE Douro (Portugal) |
maria.lopesdeazevedo@iscedouro.pt

Resumo

O presente trabalho, intitulado: “Os primeiros passos de uma prática pedagógica”, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Observação e Intervenção em Contextos Educativos (OICE), integrante no plano de estudos do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, em Penafiel. Tivemos como principal objetivo explanar e refletir o percurso levado a cabo no decorrer do estágio, bem como dar conta das pesquisas que fundamentaram e contextualizaram a prática (PES) que se consubstanciou num estágio com a duração de 100h e que decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), concretamente no contexto educativo Creche. No que à metodologia diz respeito, recorreremos às notas de campo e à observação participante de maneira a podermos recolher informações que nos permitissem compreender o funcionamento da valência Creche, por um lado e propor, planificar, concretizar e/ou coadjuvar na consecução de atividades, por outro. Com a realização deste trabalho, houve a possibilidade de apreender o funcionamento do processo educativo em Creche, por referência à caracterização da instituição, da sala, do grupo, e das rotinas diárias das crianças. Igualmente, pude compreender o surgimento das Creches, o papel desta resposta educativa, assim como o papel da educadora, do aluno e dos pais.

Palavras-chave: Prática; Aprendizagem; Desenvolvimento; Creche.

Introdução

O presente artigo intitulado “Os primeiros passos de uma prática pedagógica” resulta como já supramencionado de um estágio ocorrido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), concretamente no contexto educativo Creche. Tem como propósito expor o que se fez no decorrer do estágio, por um lado e reflexivamente olhar para o percurso por forma a compreender o que se fez bem e/ou menos bem, por outro numa perspectiva de formativa e pedagógica.

Assim, estruturalmente organizamos o presente artigo em três partes, começando-se por fazer uma breve caracterização da instituição de acolhimento, da sala, do grupo, e das rotinas diárias das crianças. Em seguida mobilizamos o enquadramento teórico que nos pareceu ajustado, concretamente uma breve introdução sobre o surgimento das Creches, o papel desta resposta educativa, assim como, o papel da educadora, do aluno e dos pais. De igual forma, intenta-se um enquadramento da intervenção, expondo, assim, a importância da observação, da intervenção, e por fim da prática encetada com o grupo. Posteriormente, damos ênfase ao que se teve oportunidade de realizar no decorrer do estágio, apresentando

as planificações e atividades realizadas neste âmbito, com o grupo de crianças da IPSS infra referida, finalizando com uma pequena reflexão sobre todo o processo.

Caracterização

Caracterização da instituição

A instituição em apreço trata-se de uma Instituição privada inserida na tipologia de IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e a valência da Creche resultou de um projeto que apresentou com novas respostas sociais, no qual se insere a resposta onde se teve a possibilidade de estagiar.

A creche

No âmbito do estágio, creio que importa destacar o contexto onde efetivamente decorreu a prática, ou seja, a Creche. Esta valência tem a capacidade para 52 crianças, estruturalmente constitui-se por um corredor com cacifos, duas casas de banho com fraldário, uma arrecadação de catres e colchões, uma sala de isolamento, uma copa de leite e quatro salas pedagógicas, sendo as mesmas: berçário (crianças dos 0 aos 12 meses), sala 1 (crianças dos 12 aos 18 meses) sala 2 (crianças dos 18 aos 28 meses) e a sala 3 (crianças dos 28 aos 36 meses). Destaco que o berçário pode ter até 8 crianças, a sala 1 até 10 crianças, a sala 2 até 16 crianças, e a sala 3 até 18 crianças. Ao nível dos recursos humanos existem 5 pessoas na direção, 1 na administração, 4 educadores, 1 assistente social, 2 animadores socioculturais, 7 auxiliares da ação educativa, 6 ajudantes familiares e 2 cozinheiras. Trata-se de uma equipa bastante heterogênea seja do ponto de vista das idades, do sexo, das habilitações literárias, bem como ao nível das características individuais que pareciam revelar-se ajustadas aos respetivos conteúdos funcionais.

A Creche oferece ainda atividades extracurriculares como a música e a piscina. No entanto, no período de estágio, vivido em plena pandemia (Covid-19) só funcionou a música, às segundas-feiras, das 9h15 – 9h45 na sala 1 e Berçário; das 9h45 – 10h15 na sala 2; e das 10h15 – 10h45 na sala 3. O horário de funcionamento da Creche era das 7h.30 às 19h.00.

Sala

A sala 2 onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada é ampla, permitindo às crianças circular e brincar livremente. A sala possui um móvel em madeira, na parte superior, fora do alcance das crianças estão alguns documentos importantes, assim como alguns jogos, lápis de cera, colas, livros, ou seja, materiais que exigem a supervisão das educadoras para a sua manipulação. Na parte inferior existem gavetas onde estão os brinquedos de acesso livre, isto é, aqueles que as crianças todos os dias pegavam (carros,

bolas, bonecos, legos, telefones etc...), uma vez que não carecem de supervisão para a sua manipulação.

Na sala existe ainda uma manta, uma mesa redonda amarela e várias cadeiras de cor azul, verde, amarelo, vermelho e laranja para as crianças jogarem ou fazerem trabalhos.

Grupo

O grupo com o qual se trabalhou era constituído por 15 crianças de idades compreendidas entre 18 e os 28 meses, sendo 8 crianças do sexo feminino e 7 crianças do sexo masculino, tal como demonstra o seguinte gráfico:



Figura 1. Grupo da sala 2
Fonte: Elaboração própria.

As crianças deste grupo são bastante ativas, curiosas, simpáticas e alegres, no entanto, também existem algumas mais reservadas, tímidas e envergonhadas.

Saliento que todas as crianças já tinham adquirido a aquisição da marcha e corriam, demonstrando que ao nível da motricidade grossa todos se encontravam muito bem. Ao contrário da linguagem oral que, tomando por referência os diferentes estádios de desenvolvimento, parecia estar muito atrasada, uma vez que do total das crianças apenas 3 a 4 verbalizavam alguma coisa, as restantes não falavam praticamente nada a não ser "papá, mamã, não, sim", demonstrando que no geral o vocabulário não é muito extenso.

Destaco que todas as crianças usavam fraldas e 9 das 15 usavam chupeta. Acrescento ainda que as crianças na hora das refeições começavam sempre por comer com as próprias mãos, mais tarde, é que a educadora, as auxiliares, e eu intervimos para as coadjuvar no processo. Ressalvo, ainda que das 15 crianças 2 precisavam de ajuda permanente nas refeições.

Por fim, umas das características mais comuns e fácil de evidenciar foi o egocentrismo, indo ao encontro dos Estudos Piagetianos que conceptualizam que as crianças destas idades estão no pensamento pré-operatório que reflete várias características, entre as quais se destaca o egocentrismo intelectual, isto é, o entendimento da criança de que o mundo foi criado para si, acompanhado pela incapacidade de compreender as relações entre as coisas.

Rotinas diárias

As rotinas fazem com que as crianças se sintam apoiadas e que tenham iniciativa para agir. Dão conforto às crianças antecipando o que as espera, indo ao encontro da aceção de Hohmann & Weikart (2007) quando afirmam “saber aquilo que esperar em cada parte do dia, ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (citado em Lopes, 2015, p. 23), como nos quis parecer ser o caso no contexto de estágio, onde as rotinas eram evidentes e começavam a ser familiares ao grupo de crianças.

Na Creche onde se realizou a PES e no que às rotinas diz respeito podemos sistematizá-las da seguinte forma:

Tabela 1. Rotinas Diárias

Horário	Rotina
7h30 – 9h15	Receção das crianças, pequeno-almoço e higiene pessoal
9h15 – 9h30	Canção dos bons dias, jogo dos cumprimentos entre as crianças e criança-adulto
9h30 – 10h30	Atividade orientada
10h30 – 10h45	Atividade livre/higiene pessoal e sesta
14h – 14h45	Atividade livre/higiene pessoal
14h45 – 15h00	Lanche
15h00 – 19h	Varia consoante o horário da professora, mas normalmente atividades orientadas na sala até à hora da professora sair e depois da hora de saída as crianças ficam com as auxiliares em atividades livres.

Fonte: Elaboração própria.

Enquadramento

Enquadramento teórico

O aparecimento das Creches, enquanto resposta social surge para criar serviços que respondessem às necessidades enquanto os pais trabalham.

A “Legislação Creche – Portaria nº262/2011 de 31 de agosto” integra um conjunto de 25 artigos como resposta à necessidade emergente de promoção da natalidade no panorama português e como um apoio às famílias de forma a que logo nos primeiros anos de vida da criança, conseguissem conciliar a sua vida familiar com a vida profissional. De acordo com o mesmo enquadramento legislativo a

creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos

3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais. (artigo nº 3, p.4338)

O presente documento enquadra esta resposta social “às novas exigências, aliando uma gestão eficaz e eficiente dos recursos a uma gestão da qualidade e segurança das estruturas físicas, criando também, desta forma, instrumentos que facilitem o aumento da rede das creches” (Legislação Creche – Portaria nº262/2011 de 31 de agosto, p. 4338).

Para além disso, no artigo nº6 da Legislação Creche –Portaria nº262/2011 de 31 de agosto, é “elaborado e executado um projeto pedagógico que constitui o instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela creche, de acordo com as características das crianças” que “contempla as ações educativas promotoras do desenvolvimento global das crianças, nomeadamente motor, cognitivo, pessoal, emocional e social” (p. 4338).

Reforçamos que a Creche é um direito de toda e qualquer criança, independente da classe social, gênero, cor ou sexo. Trata-se de uma resposta capaz de integrar crianças dos 0 aos 3 anos e “surge essencialmente como uma resposta social, onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente” (Direção Geral da Ação Social, p.5), concorrendo para os direitos e básicos contemplados na Declaração Universal.

Assim, percebemos que é na Creche que as crianças aprendem e aperfeiçoam habilidades para o resto da vida, como andar, falar, correr, comer, brincar, etc. Por isso, tal como Sprinthall e Sprinthall (1993) devemos olhar para a Creche como um lugar de oportunidade, de evolução e de formação, uma vez que, “o objetivo fundamental da educação é o desenvolvimento humano” (citado em Azevedo, 2011, p. 20). Devemos ainda ter bem patente a ideia que cuidar e educar estão intimamente interligados (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9).

Nestes pressupostos, corroboramos Caldwell (1995) ao afirmar que

não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e protecção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado, não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e protecção durante os primeiros anos de infância (...) sem se educar (p. 471). (citado em Torrão, 2015, p, 44)

Considera-se que o papel do educador/professor não é de todo um papel fácil, todavia é considerado um papel muito desafiador e prazeroso. O educador/professor deve dar liberdade de expressão, de opinião, de escolha, de igualdade e de oportunidade a todas as crianças. Deve ainda estimular e promover a criatividade com novas experiências. E neste processo os educadores/professores têm um papel fundamental na vida das crianças, são eles que lhes ensinam praticamente tudo, para não falar que é com eles que as crianças passam a maior parte do tempo. Ou como tão bem refere Azevedo (2011) “o educador deverá ajudar a criança a crescer e a desenvolver-se como ser humano” (citado em Santos, 2013, p. 27), ou seja, integralmente.

Relativamente ao papel do educador na Creche, consideramos que este não deve ter “um papel diretivo e demasiado rígido. Pois, as crianças adquirem conhecimentos fazendo experiências com o mundo que as rodeia escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, experimentando como nos sugerem Brickman e Taylor (1991, p. 26)” (citado em Lopes, 2012, p. 21).

Nestes pressupostos, o educador de infância, tal como enfatizado por Matos, Silva, Neves, Martins, Tavares, Matos e Banza (2010), “é o elemento chave dentro de uma sala de creche; o seu trabalho é fundamental para a qualidade da resposta educativa e do cuidado a todas as crianças” (citado em Lopes, 2012, p. 43), ou dito de outro forma trata-se de um profissional com um papel preponderante nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por esta razão o educador deve promover autonomia e autoconfiança às crianças. Deve ainda dar afeto, carinho e segurança. Deve também prestar atenção individualizada a cada uma das crianças. E, por último deve respeitar o tempo/ritmo de cada uma, bem como, incluir a todos consoante as suas especificidades. Em suma, o educador deve “ser uma figura afetuosa para que a criança se sinta desejada e acarinhada no seio da instituição onde se encontra, seja infantil, jardim-de-infância, creche ou outras situações” (citado em Lopes, 2012, p. 23).

No que diz respeito ao papel das crianças destacamos que, na Creche onde se realizou a PES, as crianças desobedecem muitas vezes à educadora, fazem muitas birras, choram muito, essencialmente por causa dos brinquedos. Contudo, e aquando das atividades desenvolvidas pela educadora, assistimos sempre momentos de alegria, divertimento e tranquilidade dentro da sala.

É de realçar que as crianças eram muito perspicazes e atentas, relatando à sua medida tudo o que os pais faziam em casa e certamente que mais tarde reproduzirão. Neste sentido, e tal como Homem (2002), corroboramos que “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo: é o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis” (citado em Azevedo, 2011, p. 18). Daí, a importância do papel dos pais na vida das crianças, ao serem os seus principais exemplos e/ou modelos. Comungando a aceção de Rey e Martinez (1989) ao afirmarem que “a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros (p. 143)” (citado em Azevedo, 2011, p. 18).

Enquadramento de intervenção

No que à intervenção diz respeito, é nosso entendimento que a observação em contexto de Creche foi muito importante para a nossa Prática de Ensino Supervisionada, pois permitiu-nos recolher informações, conhecer o contexto, o grupo de crianças, os seus interesses, as suas dificuldades, as suas rotinas e as suas reações perante determinados estímulos. Em primeiro lugar tivemos a oportunidade de observar e analisar as crianças, entender o que já sabiam fazer, o que tinham mais dificuldades, o que gostavam mais e menos de fazer, e as “manhas” de cada um. De seguida, a observação possibilitou-nos o

perceber o modo como a educadora interagiu e trabalhava com as crianças, aferindo a articulação das práticas com os diferentes modelos pedagógicos abordados teoricamente. Por fim, conseguimos e tivemos a possibilidade de compreender o espaço, a sala, os materiais e os recursos.

Desta forma, cremos aferir que a observação e a recolha de informações foram cruciais para planear algumas atividades para desenvolver com as crianças, assim como, para retirar as conclusões de outra forma não era possível.

Julgamos, assim que a nossa intervenção foi útil para as crianças, pois, conjuntamente pudemos realizar atividades diferentes, interagir e brincar, mas acima de tudo cremos ter conseguido transmitir alguma mensagem e despertar sentimentos e emoções em cada uma delas.

Por último, salientamos a relevância da prática que muito se valoriza, já que, é através dela que “nós” estagiárias percebemos a sua cabal importância seja na compreensão dos contextos, seja na construção do nosso perfil, enquanto futuras educadoras. A prática é realmente uma mais valia, pois aprendemos imenso com as crianças, com a educadora e todos os intervenientes no processo. Aliás, esta prática possibilitou-nos experiências únicas com as crianças que de outra forma não se imaginavam, pois permitiu conhecer a realidade que futuramente se espera intervir, colocando em prática algumas das teorias abordadas em contexto de sala de aula, por um lado e enfrentando medos, por outro. Igualmente, possibilitou aprender com os erros, lidar com situações inesperadas contribuindo, desta forma, para o crescimento integral.

Desenvolvimento do estágio

Importa acrescentar que antes de realizar quaisquer atividades com as crianças foi necessário observar e conhecer o grupo, saber os gostos, saber o que as crianças já são capazes de fazer, o que já conhecem e o que estão habituadas a realizar. Para assim conseguirmos intervir e planear atividades adequadas, escolhendo materiais, estratégias e regras consoante a faixa etária em que se encontram. Já que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevenindo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 16).

Posto isto, no decorrer desta Prática de Ensino Supervisionada desenvolvi um conjunto de atividades ajustadas ao grupo destacando-se as seguintes:

- Dia 9 de dezembro de 2020 – Atividade da Rena



Figura 2. Atividade: Rena



Figura 3- Atividade: Rena

Fonte: Elaboração própria.

A atividade da rena permitiu: Despertar na criança o gosto pela música; Explorar os sons e a sua intensidade: sons mais altos, mais baixos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.58); Explorar o carácter lúdico da linguagem através de canções; Desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plástica (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 54); Conhecer a Rena como animal; Explorar diversos materiais, texturas e técnicas; Conhecer as cores; Desenvolver a motricidade fina; e Desenvolver o tato, audição e visão das crianças;

- Dia 12 de dezembro de 2020 – Atividade da Bota de Natal



Figura 4. Atividade: Bota de Natal | Figura 5- Atividade: Bota de Natal



Fonte: Elaboração própria.

A atividade da bola de natal permitiu: Despertar na criança o gosto pela música; Explorar os sons e a sua intensidade: sons mais altos, mais baixos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 58); Explorar o carácter lúdico da linguagem através de canções; Desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plástica (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 54); Explorar diversos materiais, texturas e técnicas; Utilização de outro tipo de material de uso utilitário, o algodão (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 53); Conhecer as cores; Desenvolver a motricidade fina; e Desenvolver o tato, audição e visão das crianças.

- Dia 11 de dezembro – Atividade da Árvore de Natal



Figura 6. Atividade: Árvore de Natal
Fonte: Elaboração própria.

A atividade da árvore de natal permitiu: Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 66); Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação produção e funcionalidade (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 66); Desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plástica (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 54); Explorar diversos materiais, texturas e técnicas; Conhecer as cores; Desenvolver a motricidade fina; e Desenvolver o tato, audição e visão das crianças.

Depois de explicadas e contextualizadas as atividades desenvolvidas, convém sublinhar que a avaliação das crianças decorreu com base na observação direta, isto é, no interesse demonstrado ao longo das atividades, da participação, da colaboração, da realização das tarefas propostas, da demonstração de desenvolvimento e competências, bem como pelo comportamento manifestando, sendo as atividades reajustadas sempre que se mostrou necessário, consoante os ritmos das crianças. Ou seja, a avaliação, qualitativa e formativa, foi importante como forma de ir melhorando e reajustando a prática de acordo com as situações emergente.

Como percebemos, as atividades realizadas com as crianças relacionaram-se essencialmente com a Expressão Plástica, pois permitem que “as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 53). E como se aproximava a época natalícia, ajustamos as atividades com a temática/quadra do Natal, para que pudessem, desta forma traduzir-se em aprendizagens mais significativas para as crianças, permitindo-lhes assim, aprenderem um pouco mais sobre o Natal e, concomitantemente desenvolverem a criatividade e a imaginação, pois é nosso entendimento que as atividades são mais significativas quando devidamente contextualizadas.

Reforçamos que no geral todas as atividades desenvolvidas permitiram às crianças explorar diversos materiais, texturas e técnicas; conhecer novas cores; desenvolver a motricidade fina; desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plástica; e desenvolver diferentes sensações táteis (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 54). As crianças para além de conseguiram conhecer novos elementos, novas texturas, conseguiram igualmente explorar o próprio corpo (as mãos e os dedos), ou seja, tiveram a oportunidade de se conhecerem a si próprias.

Neste seguimento, a realização destas atividades potenciou a

criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, permitindo-lhes apreciar a beleza em diferentes contextos e situações, nomeadamente através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 51)

Também se privilegiaram as atividades alusivas à Expressão Musical que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) são importantes para a criança “explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma”, pois, “quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam maior será o seu repertório sonoro e mais rica a sua imaginação” (p. 58). É ainda possível captar a atenção das crianças para os sons, de forma a que eles os aprendessem, assim como, os interiorizassem.

A área da Expressão Musical possibilita também às crianças o desenvolvimento de um conjunto complexo de movimentos coordenados com o ritmo, como por exemplo, cantar e fazer gestos, dançar, bater palmas, bater com os pés, associando assim o senso rítmico e a coordenação motora (citado em Raposo, 2015, p. 19).

Face ao que foi dito, justificamos a realização das atividades no âmbito da Expressão Música, entendidas como cruciais no desenvolvimento da criança porque estimulam

a criatividade, a imaginação, o convívio com as outras crianças, satisfaz necessidades de ordem afetiva. A [expressão musical] satisfaz também a necessidade da atividade motora, as crianças precisam de se mexer e de ritmo Pocinho (2011, p. 139). (citado em Esperança, 2017, p. 23)

Conclui-se que tornar exequíveis estas atividades contribuíram para motivar, cativar e despertar o interesse nas crianças, proporcionando assim momentos de aprendizagem e de desenvolvimento nas crianças, por um lado e “dar os primeiros passos”, enquanto futuras educadoras, por outro.

Reflexão

Perante o que foi abordado entendemos que a Creche é um direito de toda e qualquer criança, independente da classe social, gênero, cor ou sexo. Por este motivo, concluímos que a Creche é essencial para as crianças, pois tem como objetivo o seu desenvolvimento integral.

Indo ao encontro da aceção de Vygotsky que partilhamos ao enfatizar que

a creche ou escola são campos onde se insere a criança e também favorece a aprendizagem por meio da mediação, podendo mediante as funções psicológicas superiores utilizar criatividade por meio do

brinquedo, brincadeiras partilhadas estimulando pensamento e linguagem, onde com a inserção do aprender e ensinar ocorre o desenvolvimento da criança. (citado em Correia; Costa; Costa; Macedo; Miguel & Silva, s/d, p. 5)

Assim, reforçamos que este estágio foi extremamente importante para o desenvolvimento pessoal e futuramente para o desenvolvimento profissional e acadêmico. Pois, pudemos adquirir conhecimentos e novas aprendizagens, consolidando outras tantas, assim como se tive a possibilidade de antecipar aquele que poderá ser um dos um dos contextos de trabalho, num futuro próximo.

Ao ter tido a oportunidade de intervir e planejar algumas atividades com as crianças, consideramos que a planificação foi, um dos aspetos onde se teve maior dificuldade, pois nunca se tinha realizado nenhuma planificação e concomitantemente foi o mais desafiador, pois pudemos perceber, in loco, o quão importantes são para dinamizar o trabalho enquanto educadora.

Outra das dificuldades sentidas no decorrer do estágio foi acalmar a criança quando esta faz birra, ou quer um brinquedo que outra criança tem, ou quando abandona o grupo por teimosia ou imaturidade, ou até mesmo quando batem uns nos outros.

Reforçamos que estes primeiros passos no terreno foram muito trabalhosos, mas em igual medida muito ricos em aprendizagens. Neste momento cremos que este grupo de crianças e a equipa de profissionais nos tornou melhor pessoa, melhor estudante, melhor profissional e, sem dúvida, com um olhar mais holístico e crítico da realidade, porque se está mais sensível ao outro e permeável ao exercício de alteridade e consequentemente mais vigilante às práticas pedagógicas futuras.

Em suma, comungamos Costa (2011) ao referir que no estágio é onde “adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade (Alonso & Roldão 2005, p. 29)” (p.16). E é bem verdade, pois tivemos a possibilidade de dar “*Os primeiros passos de uma prática pedagógica*” com tudo que de bom e positivo que este processo implica na vida pessoal, académica e profissional.

Referências

“*Projeto Educativo da Instituição*”. Disponibilizado pela instituição acedido a 20 de novembro de 2020

Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://cutt.ly/3hO4Fvd>

Correia, S., Costa, C., Costa, J., Macedo, P., Miguel, E., & Silva, F. (sem data). *Crianças de 0 a 3 anos: A Importância do Desenvolvimento e Aprendizagem em Creche*. Disponível em: <https://cutt.ly/cRFhC7E>

- Costa, S. (2011). *Relatório de Estágio Profissional*. Escola Superior de Educação João de Deus. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em: <https://cutt.ly/ehGZVPT>
- Diário da República. (2011). *Ministério da Solidariedade da Segurança Social*. Disponível em: <https://cutt.ly/JhO70UK>
- Esperança, A. (2017). *A Expressão Musical na Creche e no Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação de Setúbal. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Disponível em: <https://cutt.ly/vhVxQUP>
- Lopes, A. (2012). *Na creche tudo acontece! Famílias envolvidas com práticas enriquecidas*. Escola Superior de Educação João de Deus. Mestrado em Educação Pré-Escolar, Pré-Bolonha. Disponível em: <https://cutt.ly/qhGSIWY>
- Lopes, M. (2015). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico: O Currículo e a Diversidade*. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo. Disponível em: <https://cutt.ly/mhO7w8w>
- Raposo, I. (2015). *A Expressão Musical na Creche e Jardim-de-Infância*. Escola Superior de Educação de Setúbal. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Disponível em: <https://cutt.ly/chVbxW1>
- Rocha, M., Couceiro, M., Madeira, M. (1996). *Creche. Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Direção-Geral da Ação Social. Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. Disponível em: <https://cutt.ly/GYO1GdV>
- Santos, D. (2013). *Da Creche ao Jardim de Infância... Um caminho de aprendizagens para a prática docente*. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Disponível em: <https://cutt.ly/jhGSqU1>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: <https://cutt.ly/PyNyZBe>
- Torrão, R. (2015). *A importância dos cuidados e das rotinas na creche*. Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://cutt.ly/rhCHUXg>

Educação antirracista para crianças pequenas: brincadeiras e interações como princípio na formação de professores

Lucimar Rosa Dias | Universidade Federal do Paraná (Brasil) |
lucimardias@ufpr.br

Sara da Silva Pereira | Universidade Federal do Paraná (Brasil) |
sarabrownsummer@gmail.com

Resumo

O objetivo desta comunicação é apresentar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo grupo de estudos e pesquisas ErêYá, da Universidade Federal do Paraná, no Brasil. Trata-se de um projeto de extensão, executado desde 2017, de formação de professoras/es que atuam na Educação Infantil no qual são ofertadas oficinas em que se discute a Educação para as Relações Étnico-raciais (Erer) a partir das linguagens da infância, tais como brincadeiras, literatura infantil, leitura de imagens, audiovisuais e confecção de bonecas. As atividades são realizadas em parceria com secretarias municipais de educação ou por livre inscrição. Ao longo de três anos de execução do projeto, surgiram muitos relatos positivos das/os profissionais participantes, as/os quais têm apontado que, após as dinâmicas, sentem-se mais preparadas/os para abordar a história e a cultura afro-brasileiras com crianças pequenas, pois perdem o medo e compreendem que a Erer segue um caminho distinto de centrar as experiências na discussão sobre racismo, ou seja, apreendem as práticas antirracistas com crianças pequenas e orientam-se pelas inteirações e pelas brincadeiras, considerando os princípios éticos, estéticos e políticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Segundo avaliações das/osicineiras/os, eles passam a ficar mais atentos ao acervo de literatura disponibilizado às crianças e buscam compô-lo com livros que apresentam diversidade étnico-racial, especialmente com personagens indígenas e negros que apareçam de modo positivo. A questão racial também se apresenta na organização dos espaços para brincadeiras, na composição do ambiente ou no tipo de brinquedo disponibilizado, e há mudanças nas escolhas das músicas e das imagens que compõem o ambiente educacional. Relatam também que percebem que as crianças negras começam a se autodeclarar como tal e se mostram confortáveis e orgulhosas da cor da pele e do cabelo que possuem; e as crianças brancas demonstram mais respeito e afeto pela diferença de cor de pele. Conclui-se dessa experiência formativa que professoras/es da Educação Infantil se sentem inicialmente despreparadas/os para o trabalho com Erer, mas, após o curso, engajam-se em realizar práticas antirracistas.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação de infância; Práticas pedagógicas; Grupo ErêYá; Diversidade cultural.

Introdução

O presente artigo tem como proposição apresentar as práticas desenvolvidas no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá, experiências aqui denominadas de antirracistas, ou seja, consideramos que essas práticas são ações que questionam a estrutura social na qual a raça é utilizada como forma de subordinar um determinado grupo de pessoas. Entendemos essas ações como aquelas que visam combater o racismo e que incluam a diversidade étnico-racial de forma positiva, ultrapassando o eurocentrismo presente nos currículos e contemplando outras formas de ser e estar no mundo. São procedimentos que visam à promoção da igualdade racial. No caso do ErêYá, atuamos fortemente para desconstruir as hierarquias que produzem a subordinação da população negra. O Grupo foi criado em 2017, mas recebeu esse nome somente em 2018, justamente quando as atividades desenvolvidas começaram a ser ampliadas.

De acordo com Dias (2019),

O grupo foi denominado ErêYá em referência a palavra Erê — que significa brincadeira e Yá — é a forma diminuída de Yalorixá que significa “mãe” — ambas de origem iorubá. E Erê no Brasil nos remete a criança e a Yá a mãe. Tais palavras estão em sintonia, pois criam a ponte entre o novo e o velho na perspectiva ancestral africana e ambos ocupam lugares estratégicos na organização social de vários povos africanos. (p. 11)

O nome está em consonância com as pesquisas e as atividades desenvolvidas pelo grupo, demarcando uma perspectiva política de atuação no combate ao racismo e estruturando os estudos relacionados em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer), em uma perspectiva interseccional. Formado por cerca de 25 pessoas, em sua maioria negras, o Grupo contém estudantes e professoras/es da pós-graduação, da graduação e da iniciação científica da Universidade Federal do Paraná (UFPR), além de professoras/es de redes municipais de ensino. As/Os membros/as reúnem-se quinzenalmente para estudos e organização de eventos e de oficinas pedagógicas. Costumamos dizer que é um quilombo, pois trata-se de um espaço de trocas acadêmicas em clima de afeto e compromisso de uma/um com a/o outra/o. É *locus* de produção solidária e não solitária.

O grupo realiza ações para além da universidade, estabelecendo conexões com diferentes espaços, principalmente os de âmbito escolar. Constantemente, organiza atividades de extensão e formação de professoras/es com foco na promoção da igualdade racial por meio de práticas antirracistas: palestras, participação em bancas avaliadoras de trabalhos de conclusão de curso, realização de oficinas, atuação em eventos científicos, colaboração em publicações acadêmicas, entre outras realizações. São diversas as atividades de Erer, por isso nos deteremos nas oficinas oferecidas à comunidade, às/aos professoras/es, às/aos estudantes e a todas/os que queiram colaborar com a luta antirracista. As oficinas integram o projeto de extensão denominado *ErêYá na Educação para as Relações étnico-raciais: investigação e práticas - ETAPA IV*, constituindo a continuidade de um projeto anterior, que foi desenvolvido entre 2009 e 2013, realizado pelo

Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (Gepedi) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (Dias, 2014).

Em 2017 e 2018, o projeto foi apresentado a professoras/es da rede municipal de educação de Curitiba e ofertado em ambiente virtual de aprendizagem. As/Os participantes realizaram os estudos e as atividades na plataforma e interagiram em alguns encontros presenciais organizados no formato de oficinas pedagógicas (Venâncio & Zau, 2018). Essa foi a largada para um trabalho que se ampliou consideravelmente com o passar do tempo e a repercussão das oficinas. Dessa forma, as atividades não ficaram circunscritas a um único município e alcançaram interessados da região metropolitana de Curitiba, com a participação de pessoas de diferentes lugares e funções, além de professoras/es de redes pública e privada de ensino. Também fizeram parte das oficinas membras/os de organizações não governamentais, grupos de 3ª idade, moradoras/es de ocupações, entre outras/os.

Nesta comunicação, relataremos as oficinas mais realizadas pelo Grupo para trabalhar com a Erer, a nossa formação comoicineiras/os e os caminhos escolhidos para tratar das seguintes temáticas: jogos e brincadeiras afro-brasileiras e africanas; literatura infantil de temática das culturas africana e afro-brasileira; e a boneca negra e a representatividade na infância. Para finalizar, apresentaremos algumas das devolutivas recebidas das/os participantes de nossas oficinas, sistematizando uma avaliação a respeito destas e mobilizando-nos a seguir em frente, ajustando metodologias, pesquisando novas referências e práticas e produzindo conhecimento a partir das devolutivas recebidas das/osicineiras/os.

Transformando conhecimentos: oficinas pedagógicas antirracistas

As oficinas construídas pelo ErêYá são uma parte de várias atividades que o grupo desenvolve. Para que os encontros acontecessem, além dos estudos e das pesquisas a respeito das temáticas, foi necessário fazer formação. O intuito era refletir a respeito do racismo e transformar as práticas pedagógicas em possibilidade de reeducação das relações étnico-raciais. Um dos nossos pressupostos é de que, o tempo todo, as pessoas são educadas racialmente, mas tendem a produzir e reproduzir hierarquias entre os grupos sociais, uma vez que o racismo estrutura a nossa sociedade. Por isso, salientamos a importância dessa reeducação, quando podemos refletir a respeito da racialidade vigente no Brasil, que posiciona socialmente as pessoas a partir da raça e da cultura, valorizando indivíduos com fenótipo branco e cultura euro-estadunidense e desvalorizando os fenótipos e as culturas indígenas e negras.

Para que as oficinas não fossem práticas sem reflexão, cuidamos para que a discussão teórica estivesse presente e pontuamos as premissas que orientam nossas ações. Nesse sentido, em todas elas, além das temáticas específicas sobre brincadeiras, bonecas ou literatura, trouxemos para o debate pautas como racismo, preconceito, discriminação, democracia racial e legislação, para que as pessoas compreendam a necessidade tanto legal quanto ética de nos colocarmos contrárias/os ao racismo.

Começamos, então, por explicitar que o significado de raça foi politizado e ressignificado afirmativamente pelo Movimento Negro (MN), uma vez que ela opera na

construção da identidade das pessoas. Sabemos que, apesar de as raças não existirem biologicamente, as categorias sociais que as sustentam continuam existindo (Munanga, 2003), o que permite que a população negra seja tratada de modo inferiorizado. Devido a essa realidade, é necessário compreender o racismo que existe e estrutura nossa sociedade. Gomes (2017), apresenta o MN como educador e enfatiza que,

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (p. 22)

A democracia racial é o conceito que tenta explicar a sociedade brasileira igualitária, na qual não há racismo, e todas as pessoas são tratadas igualmente, perspectiva já bastante contestada por pesquisas. Não há como sustentar essa afirmação quando nos damos conta, por exemplo, do genocídio da juventude negra, materializado nas mortes de crianças negras, em bairros periféricos, pelas balas perdidas da violência. Enfim, “os dados do Mapa da Violência 2016 revelam que morrem 2,6 vezes mais negros que brancos vitimados por arma de fogo” (Bezerra et al., 2018, p. 1). Apesar dos dados da realidade, há pessoas que continuam sustentando a democracia racial (como mito, obviamente), negando ações que buscam alterar a desigualdade social e racial. Desse modo, o racismo tem sido estudado por pesquisadoras/es, e a ruptura dele passa pela instituição de políticas públicas. Por isso, trouxemos, nas oficinas, essas reflexões. Sobre essa temática, Gomes (2005) nos informa que

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acredita na existência de raças superiores e inferiores. (p. 52)

O ponto de partida de nossas oficinas é esse questionamento, desdobrado por meio da apresentação de estudos realizados por pesquisadores/as e ações produzidas pelo MN. Também diferenciamos racismo de injúria racial, a qual, de acordo com o Parágrafo 3º, Artigo 140 do Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de Dezembro de 1940, é passível de reclusão e multa e consiste em ofender a dignidade ou a honra da pessoa fazendo referências pejorativas a raça, cor, etnia, religião, origem ou condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência (Brasil, 1940). Desse modo, aliamos esses conhecimentos às práticas nas oficinas, pois, para nós, é fundamental que, para as pessoas que delas participam, além do deleite da experiência com as culturas afro-brasileira e africana, seja pactuado o compromisso com a luta por igualdade racial. A primeira oficina, intitulada *Jogos e brincadeiras afro-brasileiras e africanas*, começou a ser ofertada depois que os membros do grupo fizeram a formação com Maysa Ferreira da Silva e Wilker Solidade da Silva, doutores formados pela linha de pesquisa

Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, ao qual o grupo está ligado.

A atividade formativa foi um encontro aberto para a comunidade externa, do qual participaram as/os membras/os do grupo, as/os estudantes de graduação e professoras/es das redes pública e privada de ensino. As/Os palestrantes iniciaram a oficina contextualizando historicamente a temática, abordando assuntos como a chegada dos portugueses ao Brasil e a situação dos indígenas na época; o Brasil Colônia e seu desenvolvimento; tráfico negreiro e seu fim; imigrações europeia e japonesa; diferença destas com a forma com que os negros foram trazidos para cá; conceito de preconceito; elementos da cultura africana; as brincadeiras como parte da cultura; e origem, tradução e prática das brincadeiras africanas. Este último tópico, com certeza, foi o momento mais aguardado da formação.

O segundo encontro, ministrado, à época, pela doutoranda (atualmente, doutora) Rita de Cássia Moser Alcaraz, a qual é vinculada à mesma linha de pesquisa citada anteriormente, foi sobre literatura infantil com temática das culturas africana e afro-brasileira. Novamente, o evento foi aberto, reunindo professoras/es da Educação Básica de vários municípios da região metropolitana de Curitiba e da rede estadual; representantes do MN do litoral; além de mestrandas/os, graduandas/os e outras pessoas interessadas na temática. Nessa segunda formação, discutimos sobre os seguintes pontos: o conceito de literatura afro-brasileira; conhecimento, reflexão e análise de livros de temática das culturas africana e afro-brasileira; representação de personagens negras/os na literatura; a inclusão de livros dessa temática nas práticas pedagógicas das/os professoras/es; e os direitos das crianças em relação à literatura.

O último encontro formativo teve como ministrante a doutora Andréa Cordeiro, professora da UFPR e fundadora do grupo Bonequeiras sem Fronteiras. Na ocasião, discutiu-se sobre *O lúdico, o afetivo e o político: a boneca negra e a representatividade na Infância*, assunto que também deu nome ao evento. Nessa formação, tivemos a oportunidade de refletir sobre os seguintes elementos: as crianças pequenas e o racismo; manifestações de racismo em escolas de diferentes regiões do Brasil; representatividade por meio dos brinquedos; a mídia e a formação da identidade da criança negra; o trabalho desenvolvido pelo Grupo Bonequeiras sem Fronteiras; a boneca como espelho; os meninos e as bonecas; a garantia do brincar como direito da criança; o papel do adulto na brincadeira; e o que são culturas infantis.

Após a participação nos encontros formativos, sentimo-nos preparadas/os para desenvolver as oficinas, que se multiplicaram ao longo do tempo. De forma dialética, construímos conhecimentos junto às/aos participantes em um constante aprendizado. Nos próximos itens, apresentaremos um pouco de cada uma das três oficinas realizadas: oficina 1, intitulada *Os jogos e as brincadeiras afro-brasileiras e africanas*; oficina 2, intitulada *A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira*; e oficina 3, intitulada *Bonecas negras: um objeto de afeto*.

Trabalhar a Erer por meio de brincadeiras e jogos é uma das maneiras de efetivar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 (alterada pelas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08) (Brasil, 1996), especificamente o que está contido em seu artigo 26-A, no qual se estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas na educação, em atendimento às reivindicações sociais e históricas do MN. Trindade e Brandão (2010), no Caderno 5 do Kit do projeto *A cor da cultura*, intitulado *Modos de brincar*, convida as/os leitoras/es a brincarem enfatizando que é preciso

encarmos o brincar como potência e possibilidade, como algo constitutivo de nós, mamíferos, como algo que potencializa os corpos e suas expressões, que aciona nossa subjetividade, nossa memória, nossa corporeidade e ludicidade... Como algo da nossa energia vital, que queremos expandir para todas as idades. (p. 8)

Lima (2010) conta-nos que “o brincar é um aliado importante para o processo de conhecimento e de organização afetiva da criança. O brincar é uma oportunidade de apreender a vida” (p. 90). Desse modo, se as/os professoras/es se conscientizarem da riqueza e da importância dessa assertiva, poderão dimensionar suas práticas de maneira que tanto os jogos quanto as brincadeiras não favoreçam a manutenção de preconceitos e estereótipos, uma vez que eles são carregados de significados.

Realmente, o brincar faz parte da história humana, e conhecer as culturas africana e afro-brasileira por meio de brincadeiras é uma forma prazerosa e lúdica de aprender sobre elas. Estudiosos como Friedmann (2003) e Kishimoto (2001) atestam o papel do lúdico no desenvolvimento infantil. Pelo fato, contudo, de o currículo brasileiro valorizar conhecimentos eurocêntricos e estadunidenses, nem sempre as histórias de povos que não pertencem a essas nacionalidades são abordadas de forma positiva na escola. Muitas vezes, as referências a negros e indígenas, por exemplo, ficam restritas às datas comemorativas e são apresentadas de forma estereotipada.

Nesse sentido, incluir jogos e brincadeiras afro-brasileiros e africanos sob a perspectiva da Erer nas propostas curriculares é, ao mesmo tempo, descolonizar o currículo e valorizar os conhecimentos produzidos pela população negra e pelos povos indígenas. No caso dos africanos e dos povos da diáspora, é também mostrar saberes oriundos de lutas e resistências. Essa inclusão possibilita a superação da ideia de um currículo hegemônico, construído a partir de uma perspectiva eurocentrada e norte-americana, que valida e legitima o conhecimento a partir do *locus* de enunciação dos colonizadores (Melo & Ribeiro, 2019).

Os jogos e as brincadeiras estão presentes em todas as culturas. Na africana, não é diferente. Bâ (2003), ao referir-se aos meninos fulas, destaca como eles aprendem de forma lúdica nos serões realizados nos terreiros das casas africanas, nos quais a poesia e a música se assomavam às histórias e ensinamentos: “Neste aparente caos aprendíamos e retínhamos muitas coisas, sem dificuldade e com grande prazer, porque tudo era muito vivo e divertido. ‘Instruir brincando’ sempre foi um grande princípio dos antigos mestres malineses” (p. 175).

Na educação, as brincadeiras são uma das linguagens que possibilitam o trabalho com a Erer. As de origem africana, em sua maioria, envolvem música, ritmo e movimento e são oportunidades para conhecermos histórias, geografias e culturas, alterando o imaginário a respeito do continente africano e reconhecendo a herança desse lugar na nossa própria cultura e ampliando saberes a respeito da África.

Abrimos a oficina apresentando o país de origem da brincadeira, a bandeira, as paisagens e as imagens de cidades contemporâneas. Falamos um pouco da cultura para que as pessoas conheçam países africanos não apenas pela ideia de África tradicional e com cenas de pobreza. A primeira brincadeira socializada na oficina foi “Zimbole”, originada da África do Sul, um dos 55 países do continente africano. A palavra que a nomeia surge do idioma zulu e significa “paz”. A brincadeira cantada é a repetição da palavra acompanhada por gestos: “Zimbole, Zimbole, Zimbole, Zimbole Zimbole, Zimbole Zimbole, Zimbole (2 vezes). Hey!”. A prática consiste em cantar a música acompanhando, com palmas, o ritmo. A canção é intercalada com movimentos corporais em três tempos: bater o pé no chão; bater as mãos nas coxas; bater as mãos nos peitos; para, depois, com as mãos para o alto, gritar “hey”.

Uma outra brincadeira que compõe nosso acervo é a “Obwisana”. Ela é realizada em roda, com as pessoas sentadas no chão, sendo semelhante a Escravos de Jó. Devemos nos atentar para não reforçar o racismo que queremos eliminar, por isso discutimos com o grupo sobre outra versão desta brincadeira, tão comum entre nós, brasileiras/os. Alertamos para a importância de não reiterar os preconceitos com o argumento de que faz parte do folclore ou algo parecido. Brincadeiras compõem a cultura, sendo importante cuidar da herança lúdica provinda do período de escravização, selecionando práticas que permitam valorizar as diferenças e não reforçar estereótipos. “Obwisana” é uma canção originária de Gana, em idioma akan, e refere-se a uma criança que diz para sua avó que uma pedra machucou seu dedo: “Obwisana sa na Obwisana sa Obwisana sa na Obwisana sa”.

Dessa forma, utilizamos pedrinhas e/ou tampinhas de garrafa para brincar. Ao cantar a música, realizam-se movimentos corporais em círculo, e, com a mão direita, as/os participantes pegam a pedra/a tampinha do chão, no lado esquerdo, e passam para seu lado direito, batendo-a no solo de acordo com o ritmo da música. Podem ser utilizadas duas ou mais pedras/tampinhas com a mesma dinâmica de bater no chão de acordo com o ritmo e, depois, passar para a/o colega ao lado. O divertido é conseguir a sincronia (quando se consegue!), já que muitos “erros” acontecem. Para nós, esta é uma parte importante da atividade, ou seja, não concebemos a ludicidade ser substituída pela opressão do “fazer tudo certo” e, ao invés de ser um momento prazeroso, transformá-lo em um período de tensão. O grupo diverte-se muito quando brinca de “Obwisana”.

Outra canção do repertório é “Si Mama Kaa”, termo do suaíle, um dos idiomas falados na Tanzânia, e pode ser traduzido por “Em pé, abaixado. Caminhe, corra”: “Si Mama Kaa Si Mama Kaa Ruka, ruka, ruka Si Mama Kaa Tembea, kimbria, tembea, kimbria, Ruka, ruka, ruka/ Si Mama Kaa Tembea, kimbria, tembea, kimbria, Ruka, ruka, ruka/ Si Mama Kaa”. As/Os participantes, ao cantarem a música, devem realizar movimentos corporais. Em círculo ou espalhadas/os, dançam obedecendo às instruções da canção, a saber: “Si Mama”: ficar parado em pé; “Kaa”: abaixar; “Ruka”: pular; “Tembea”: andar; e “Kimbria”: correr. São momentos de muita descontração entre as/os membras/os grupo.

A brincadeira “Kakopi” é outra que compõe nosso repertório. Ela é originária de Uganda. Todas as pessoas são convidadas a tirar os sapatos e sentar-se em círculo com suas pernas estendidas e os pés se tocando, sem sair da roda, com exceção de uma, que será a/o líder. Coloca-se uma música, e, enquanto isso, a/o líder vai circulando pelo lado de fora da roda, tocando a cabeça de cada uma/um das/os participantes. No momento em que a música é interrompida, aquela/e em que a/o líder estiver com a mão na cabeça deve dobrar uma das pernas. Quando as duas pernas de uma/um mesma/o participante forem dobradas, a pessoa deve sair da brincadeira, e quem ficar por último com uma perna estendida ganha.

Temos também a “Kokoleoko”, originária de Gana, em idioma akan: “Kokoleoko, mama, koleoko (2x). Aba, mama, aba, aba, mama, koleoko”. Pode ser traduzida como: “O galo canta, mamãe, o galo canta. Temos que levantar, mamãe, o galo canta”. As/Os participantes dessa brincadeira são convidadas/os a cantar a música batendo palmas e, depois, criar alguns movimentos como fazer zigue-zague, duas a duas/dois a dois; formar duplas e, no segundo e terceiro verso da música, combinar de uma pessoa ficar parada enquanto a outra sai a andar pela roda em zigue-zague.

As brincadeiras transportam o grupo para a criança que vive em nós. São momentos muito ricos, de risos, felicidade e — poderíamos dizer também — de encantamento, a partir dos quais as culturas afro-brasileira e africana estão sendo vividas. Talvez, por isso, as oficinas de jogos e brincadeiras façam tanto sucesso no nosso projeto. Ela é muito solicitada, e há vários relatos de pessoas que a multiplicaram. Inclusive, o nosso grupo sempre disponibiliza os slides para que as/os interessadas/os os utilizem e nos digam posteriormente como foi essa experiência. Recebemos sempre e-mails com relatos dessas ações. De acordo com Dias (2018),

Conhecer brincadeiras africanas e ensinar as crianças sobre elas é uma das formas de combater o racismo de um modo que dialoga com a lógica infantil. A mudança para uma perspectiva não racista será construída com e para as crianças por meio das linguagens da infância, sendo a brincadeira uma das mais importantes. É, sobretudo, por meio do lúdico que apresentaremos a crianças negras, brancas, asiáticas, indígenas, etc que todas as populações são dignas e devem ser valorizadas. É a partir de ações prazerosas e de contatos positivos com a cultura afro-brasileira e africana que as crianças aprenderão a educação antirracista e serão partícipes de lógicas que se coloquem contrárias ao racismo. (p. 211)

Nesse sentido, ao priorizar o contato do nosso público com essas práticas bem como com as reflexões acerca do racismo, colaboramos com esse acesso, uma vez que as/os participantes poderão levá-las para suas salas de aula, suas vidas e suas práticas cotidianas, divulgando brincadeiras de origem africana e ampliando o seu repertório cultural, contribuindo efetivamente para combater o racismo. Esse é princípio do ErêYá para a realização de todas as oficinas, cujas práticas têm relação com algumas/alguns pesquisadoras/es do grupo: a literatura de temática africana e afro-brasileira, por exemplo, é um tópico sobre o qual já oferecemos várias oficinas, porque temos uma pesquisadora e

um pesquisador participantes que são ligados a essa área. É sobre essa formação que trataremos no próximo tópico.

Oficina 2 - a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira

A literatura infantil é outra forma de possibilitar que a Erer seja incluída nas práticas pedagógicas das instituições de ensino de forma permanente, haja vista que a leitura tem espaço privilegiado nesse âmbito. A inclusão de livros de temática relacionada às culturas africana e afro-brasileira possibilita o contato das crianças com a diversidade étnico-racial, contemplando e apreciando personagens negras/os e indígenas protagonistas, valorizados de modo positivo. De acordo com os estudos de Alcaraz (2018), os discursos veiculados pelos livros oferecidos às crianças pequenas ainda operam para evidenciar a branquitude como norma a ser seguida. Segundo essa pesquisadora,

A percepção de hierarquias de raça/cor no ambiente escolar permite concepções racistas e preconceituosas, tanto implícitas quanto explícitas por via dos discursos veiculados pelos livros, quando privilegiam personagens brancas e hierarquizam as relações. Elas circulam socialmente em possíveis leituras e influenciam as culturas, incluindo as infantis. (Alcaraz, 2018, p. 21)

É importante, por isso, apresentarmos outras referências às crianças, a fim de que estas desenvolvam um letramento literário para a diversidade étnico-racial. As/Os pequenas/os, ao se depararem com esses livros, poderão se identificar positivamente com os personagens (no caso das crianças negras) e aprender a valorizar as diferenças, reconhecendo a diversidade de forma não preconceituosa. É um ganho, também, para as não negras, que descobrirão que todas as pessoas podem e devem contar suas histórias e ser representadas nos livros. A literatura não tem função utilitarista, e, de acordo com Pereira (2019), ela pode ajudar na construção de uma educação antirracista, pois consiste em um espaço privilegiado para a elaboração de discursos plurais, apresentando a diferença de forma positiva e mostrando às/aos pequenas/os leitoras/es que, nos livros de temática das culturas africana e afro-brasileira, várias infâncias podem existir.

De acordo com Pereira (2016), a literatura infantil voltada para a temática afro-brasileira pode romper com o ideário de miscigenação e de nação homogeneizada que foi cristalizado no imaginário brasileiro, à medida que apresenta outras referências:

No caso da literatura infanto-juvenil, ela nos parece especial para a abordagem que pretendemos, pois não apresenta um discurso diretamente pedagógico, mas sim artístico e lúdico, cuja linguagem ficcional, presente tanto no texto como nas ilustrações, aponta para a formação — e transformação — mais profunda de valores. (p. 437)

Nota-se, portanto, que é fundamental difundirmos boas práticas utilizando livros de literatura infantil de temática das culturas africana e afro-brasileira. A respeito dessa nomenclatura, apoiamos-nos nos estudos de Debus (2017), que nos conta que, no âmbito da literatura infantil, esse estudo é novidadeiro. Essa autora agrupa os títulos que circulam no mercado livresco em três grandes categorias, a saber: “1) Literatura que tematiza a cultura

africana e afro-brasileira; 2) Literatura afro-brasileira; e 3) Literaturas africanas” (Debus, 2017, p. 33).

A primeira categoria é a que abordamos nas oficinas, por contar com um maior número de livros em circulação, isto é, obras em que aparecem personagens negras/os de forma valorizada. São obras que apresentam a temática das culturas africana e afro-brasileira sem que necessariamente as/os autoras/es sejam negras/os. Estamos, porém, sempre buscando enfatizar e aumentar o repertório sobre a produção de obras que tenham autoria negra, tanto na história quanto na ilustração.

Nesses encontros formativos, muitos livros foram disponibilizados para que as/os participantes se familiarizassem com eles, identificando os conhecidos, buscando descobrir outros e aprendendo sobre as características de obras literárias avaliadas como positivas para se utilizarem no trabalho com a Erer. A oficina tem início com a contação de uma história para, depois, realizarmos as reflexões de forma coletiva. Geralmente, usamos o livro *Anansi, o velho sábio*, do Griô Kaleki, com ilustrações de Jean-Claude Götting, para iniciar a oficina. A leitura conquista a atenção do grupo.

Essa entrada permite falar sobre o contador de histórias africano, uma figura que remonta à antiguidade. Na sociedade africana, que está fundamentalmente baseada no diálogo entre as pessoas, esse personagem é um agente ativo nessa conversação, espalhando as narrativas e as tradições por todo o continente. Lima e Hernandez (2014) relatam que os contadores de história eram conhecidos como diélis, sendo que, em algumas localidades, também eram chamados de “gewalos”. Atualmente, fora do continente africano, são conhecidos como *griot* ou griô, e as autoras afirmam que “a palavra griô dada aos diélis foi coisa dos franceses” (p. 10).

De acordo com Bâ (2010), “a música, a poesia lírica e os contos que animam as recreações populares, e normalmente também a história, são privilégios dos griots, espécie de trovadores ou menestréis que percorrem o país ou estão ligados a uma família” (p. 193). Contar histórias que são de herança africana e fazem parte da cultura rica e vasta dos afro-brasileiros é um compromisso político e ético que colabora para o fim do racismo.

Dessa forma, proporcionar o acesso a livros e histórias com a temática das culturas africana e afro-brasileira, além de cumprir com essa tarefa, gera a possibilidade de a criança negra se reconhecer em personagens e, portanto, perceber-se como parte da humanidade, fortalecendo a própria identidade (Pereira, 2019). Para as demais crianças, é a oportunidade de conhecer que existem muitas outras histórias com perspectivas que não são eurocêntricas, aprendendo a valorizar a diversidade étnico-racial por meio das histórias ouvidas.

Oficina 3 - bonecas negras: um objeto de afeto

A escolha pela boneca como tema de uma das nossas oficinas tem relação direta com os relatos de participantes que são mulheres negras adultas (cremos que mais fortemente dos anos 90) ativistas do MN que passaram a criticar a indústria de brinquedos, que não produzia bonecas desse tipo, com as quais suas filhas, sobrinhas e netas pudessem se identificar. Essa reivindicação passa a ser feita também para as instituições de educação,

e há, por parte das ativistas, um movimento de confecção desse brinquedo, em geral, de pano, para preencher esse vazio na infância, o qual é atribuído ao racismo brasileiro. As autoras desse relato são mulheres negras que, em suas infâncias, tiveram experiências limitadas com bonecas negras.

Nascimento e Batista (2019), em levantamento que fizeram em um Centro de Educação Infantil na cidade de Curitiba, constataram que menos de 10% das bonecas disponíveis eram negras. Segundo as autoras,

Esse baixo índice de bonecas negras na educação infantil e o alto número de bonecas brancas pode [sic] representar a possibilidade de algumas crianças reconhecerem como bonito apenas aquilo que está acostumada a observar, manusear e se familiarizar [sic]. Pode significar a manutenção de um padrão de beleza que seja desenvolvido e valorizado. (p. 270)

Inspiradas em reflexões como essas, a oficina foi concebida como uma possibilidade de incluir bonecas negras nas práticas pedagógicas das instituições de ensino como forma de colaborar para que crianças negras se sintam representadas e, ao se identificarem positivamente com os brinquedos, tenham ferramentas para construir uma identidade étnico-racial fortalecida.

De acordo com Araujo e Miranda (2016), a representatividade “é qualidade ou característica de um indivíduo ou entidade cujas relações com a população ou coletivo social expressa seus anseios, desejos, reivindicações etc.” (s/p.). De acordo com esses autores, os movimentos sociais, em especial, os de negros, indígenas, pessoas LGBTQIA+ e surdos têm ampliado a ideia de representatividade, entendendo-a, também, como o fato de ter indivíduos desses grupos em diferentes espaços políticos e sociais, para que possam definir políticas. Para isso, é necessário começar, desde cedo, a romper com a lógica branca, heteronormativa, ouvintista e capacitista, que orienta todas as atividades na sociedade brasileira.

É por esse princípio que a oficina de bonecas negras se orienta, pois várias mulheres negras vêm, há tempos, denunciando que a norma para esse artefato da cultura tem sido a branca, ou seja, para encontrar bonecas que não sejam deste último perfil, foi necessário, por um longo tempo, fazê-las artesanalmente, pois, como dissemos, a orientação da produção mercadológica é o que chamamos de branquitude normativa, a qual não reserva lugar para outros grupos étnico-raciais. Nessa direção, se consideramos saudável para o desenvolvimento das crianças o acesso a livros, brinquedos, jogos, imagens e animações que possam contemplar personagens negras/os em situação de protagonismo, as bonecas também se inserem nesse grupo como elementos importantes.

A boneca negra é um objeto de afeto, especialmente para as meninas da nossa sociedade, a qual é orientada também pelo sexismo. Nossa experiência indica, entretanto, que não apenas para as pequenas esse artefato tem um papel importante como objeto de afeto. Esse brinquedo possibilita que a criança estabeleça laços de afetividade e, por meio dele, possa compreender a si mesma e o outro, além de também ser fonte de autoestima, uma vez que o infante interage com o brinquedo expressando emoções e vivências. Se esse artefato é orientado pela branquitude normativa, das crianças negras retira-se o direito de

reconhecerem-se nesse brinquedo, por isso muitas mulheres negras contam as suas tristezas por não terem, em suas infâncias, acesso a esse tipo de boneca. Dessa forma, há um movimento de produção desses objetos feitos de pano que cresce muito no Brasil e se configura como uma ação de resistência ao racismo e de ruptura com ele.

Na busca por colaborar para que as crianças negras e as demais tivessem a oportunidade de conviver com as diferenças e aprendessem a valorizá-las por meio de brinquedos, surge a proposição da oficina de bonecas negras de pano. Um dos objetivos dessa ação, além de gerar reflexões acerca da representatividade e do afeto que a boneca pode proporcionar, é confeccionar um bebê negro para que as/os participantes sintam a força do objeto produzido. Para tanto, baseamo-nos no trabalho do Grupo Bonequeiras sem Fronteiras, representado pela professora Andrea Cordeiro, que ofertou a oficina de formação do grupo e disponibilizou moldes e tutoriais para a confecção dos brinquedos.

A experiência de ministrar essa oficina é muito gratificante. Ao final, após as reflexões e a confecção da boneca, as/os participantes ficam felizes com o resultado e vivenciam o que foi discutido sobre o afeto e a importância do artefato. Tivemos casos de professoras que realizaram a oficina e, a partir desta, confeccionam, em todos os anos letivos, bonecas com suas turmas. Já outras relataram ter suas bonecas guardadas com muito carinho mesmo após muitos anos de participação nos encontros.

Considerações finais

As oficinas ministradas pelas/os componentes do Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá iniciaram-se em 2017, sendo realizadas, inicialmente, para as/os professoras/es da rede pública de ensino de Curitiba. Após a primeira edição, entretanto, elas multiplicaram-se, uma vez que recebemos convites de diversas secretarias de educação e tivemos a oportunidade de transitar em diferentes espaços, como escolas e universidades públicas e privadas, organizações não governamentais, brinquedotecas, entre outros.

Ao final de cada oficina, entregamos uma avaliação às/aos participantes com questões sobre a/o palestrante, os conteúdos, a formação e a avaliação. Cada item é avaliado com as categorias “regular”, “bom” e “ótimo”. Por último, há um espaço para comentários, para que justificassem a avaliação atribuída, caso considerassem necessário. Em relação à/ao palestrante, deveriam avaliar o relacionamento com o grupo, o aproveitamento da carga horária, a disposição para esclarecer dúvidas, o domínio do conteúdo e a didática na exposição. Quanto ao conteúdo da formação, deveriam avaliar a adequação aos objetivos propostos na formação, a atualidade das informações apresentadas, a relevância para sua realidade e a aplicabilidade profissional.

Recebemos muitas avaliações positivas, a maioria assinalada com o conceito “ótimo”. Dentre elas, destacamos, aqui, algumas das devolutivas referentes às primeiras oficinas, realizadas em 2017, uma vez que seria inviável apresentar todas:

Todo o conteúdo apresentado foi muito proveitoso, aplico e sempre vou aplicar essa prática em minha sala (Elzenir, 2017).

Amor e olhar sensível da palestrante ao falar sobre o tema (Josiane Barreto, 2017).

A palestrante sempre traz vários materiais para enriquecer as palestras, o tempo passa voando, gostaria muito que tivesse mais momentos assim (Jessika Renata).

Excelente ter uma palestrante negra. É motivador, pois além do estudo e capacitação ela pode dissertar sobre o assunto com propriedade (Tatiani Manoel, 2017).

O encontro de hoje foi muito importante e esclareceu muito como trabalhar a literatura infantil através de histórias que mostram o respeito à diversidade, seja ela qual for (Anônimo, 2017).

Fiquei muito feliz por ter permanecido a Sara, achei que se encaixa perfeitamente com o grupo. Mais do que satisfeita (Alana Tassila, 2017).

As oficinas estão sendo muito enriquecedoras (Fernanda Teixeira, 2017).

Agradeço por nos mostrar lindas literaturas e por nos permitir trazer nossas histórias de vida (Suely Silvestre, 2017).

Gostaria de ter a Sara em todos os cursos da Prefeitura, pois ela é carismática e nos passa um grande domínio do conteúdo. Muito bom ouvi-la (Dayse Eurich, 2017).

Vem com informações e orientações fundamentais para as práticas e desafios que um profissional da educação encontra no seu cotidiano e nos espaços escolares (Michelly Duarte, 2017).

Outra avaliação positiva que obtivemos, em relação aos resultados das oficinas, foi o relato da professora Suely Silvestre, que, após a participação nas formações oferecidas pelo grupo, idealizou um projeto sobre a história da África e sua importância cultural, que culminou em uma exposição no Dia da Consciência Negra e ganhou destaque na região, sendo tema de uma reportagem do programa de notícias locais Balanço Geral (Balanço Geral, 2019). Ao final da reportagem, as crianças apareceram brincando de “Zimbole”, o que tornou muito gratificante a constatação da continuidade das nossas oficinas.

Um aspecto interessante que notamos ao avaliarmos os encontros formativos é que o grupo de palestrantes, à medida que realizava as formações, também estava formando a si próprio, uma vez que a oferta nos impelia a estudar, cada vez mais, para desenvolvermos, com mais propriedade, os temas, e estabelecíamos uma relação de troca com nossos interlocutores, em uma constante aprendizagem. Os resultados aqui apresentados são uma amostra da experiência que o grupo vem acumulando nessa tarefa de possibilitar uma educação antirracista e engajar pessoas a incluírem, em suas práticas pedagógicas, elementos das culturas afro-brasileira e africana na perspectiva antirracista. Podemos concluir, portanto, que as oficinas pedagógicas antirracistas têm sido uma metodologia participativa e reflexiva, que possibilita a professoras/es trabalharem a promoção da igualdade racial.

Referências

- Alcaraz, R. C. M. (2018). *Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná]. <https://hdl.handle.net/1884/58584>
- Araujo, F., & Miranda, J. C. (2016, Março 31). *Representatividade importa?* Esquerda Marxista, corrente marxista internacional. <https://www.marxismo.org.br/representatividade-importa/>
- Bâ, A. H. (2003). *Amkoullel: o menino fula*. Pallas Athena.
- Bâ, A. H. (2010). *A tradição viva*. In: *Ki-zerbo, J. História geral da África I: Metodologia e pré-história da África* (pp. XX–XX). Unesco.
- Balanço Geral. (2019, Novembro, 20). *Dia da Consciência Negra lembra luta contra o preconceito* [Vídeo]. 2017. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vEW3sZn1TDM&ab_channel=Balan%C3%A7oGeralCuritiba.
- Bezerra, M. S., Alves, J. K. da S., & Pitombeira, V. da S. (2018). A violência contra a juventude negra e o seu enfrentamento através de políticas públicas. In *[Anais]. I Congresso Internacional de Direito Público dos Direitos Humanos e Políticas de Igualdade*.
- Bonequeiras Sem Fronteiras. (2018). *Tutorial: aprenda a fazer uma boneca de pano*. Bonequeiras sem fronteiras. <https://bonequeirassemfronteiras.blogspot.com/>
- Brandão, A. P., & Trindade, A. L. da. (Org.). (2010). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Fundação Roberto Marinho.
- Brasil. (1940). *Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Debus, E. (2017). *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins*. NUP/CED/UFSC.
- Dias, L. R. (2019) Apresentação. In: L. R. Dias & C. M. de S. Batista (Org.). *Reflexões e experiências na construção de uma educação antirracista no contexto do grupo de estudos e pesquisas ErêYá* (pp. XX–XX). Brazil Publishing.
- Dias, L. R. (2018). Brincadeiras africanas: o combate ao racismo pelo lúdico. In *[Anais]. X Congresso Brasileiro dos(as) Pesquisadores(as) Negros(as): (Re)existência intelectual negra e ancestral: 18 anos de enfrentamento*, 10.639/03.

- Dias, L. R. (2014). Educação infantil e a diversidade étnico-racial: experiências de formação e seus desafios. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 2(2), 204–226. <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.242>
- Friedmann, A. (2003). A importância do brincar. *Jornal diário na escola*. <https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Di%C3%A1rio-na-Escola-A-import%C3%A2ncia-de-brincar.pdf>
- Gomes, N. L. (2005). Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações raciais no Brasil uma Breve Discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03* (pp. 39–64). Secad.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.
- Jusbrasil. (2014). *Conheça a diferença entre racismo e injúria racial*. Conselho Nacional de Justiça. <https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/195819339/conheca-a-diferenca-entre-racismo-e-injuria-racial>
- Kaleki, A. (2007). *O velho sábio*. Companhia das Letrinhas.
- Kishimoto, T. M. (2001). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. Cortez
- Lima, H. P. (2010). Ludicidade: a percepção das relações raciais na Educação Infantil. In: A. P. Brandão & A. L. da Trindade (Org.). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres* (pp. XX–XX). Fundação Roberto Marinho.
- Lima, H. P., & Hernandez, L. (2010). *Toques de Griô: memórias sobre contadores de história africanos*. Melhoramentos.
- Melo, A., & Ribeiro, D. (2019). Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. *e-Curriculum*, 17(4), 1781–1807. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>
- Munanga, K. (2003). Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. [Artigo on-line]. In *[Anais]*. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, Rio de Janeiro. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>
- Nascimento, S. R. A., & Batista, C. M. de S. (2019). O racismo na educação infantil: o caso das bonecas em um cmei. In: L. R. Dias & C. M. de S. Batista (Org.). *Reflexões na construção de uma educação antirracista no contexto do grupo de estudos e pesquisas ErêYá* (pp. XX–XX). Brazil Publishing.
- Pereira, L. N. N. (2016). Literatura Negra Infante-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção. *Interseções*, 18(2), 431–457. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/26576/19108>

- Pereira, S. (2019). *A Literatura Infantil de Temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira, com a palavra as crianças: “Eu So Peta, tenho cacho, so linda, ó!* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=57245&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1480>
- Silva, P. V. B. Da, Rocha, N. G. Da, & Santos, W. O. dos. (2012). Negras(os) e brancas(os) em publicidades de jornais paranaenses. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 35. <https://doi.org/10.1590/S1809-58442012000200008>
- Venâncio, M. de L., & Zau, T. S. S. (2018). *A formação de professoras para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais: uma experiência na rede municipal de Curitiba* [Monografia, Universidade Federal do Paraná]. <http://www.pedagogia.ufpr.br/tcc2017.html>

Formação de profissionais da Educação Infantil: articulação entre universidade e movimento social

Lucineia Maria Lazaretti | UNESPAR (Brasil) | lucylazaretti@gmail.com

Heloisa Toshie Irie Saito | UEM (Brasil) | htisaito@uem.br

Cassiana Magalhães | UEL (Brasil) | cassiana@uel.br

Resumo

A formação dos profissionais para a docência é um tema em constante debate e formulações, dada a complexidade e a amplitude dos conteúdos peculiares do curso de licenciatura em Pedagogia. Defendemos que uma sólida formação inicial e continuada pode contribuir para ampliar e aprofundar práticas pedagógicas mais consistentes, bem como fortalecer a formação política desse profissional que atua com crianças menores de cinco anos de idade. Consideramos que as ações de formação das universidades podem acontecer em parceria com os movimentos sociais. Nesse sentido, este trabalho objetiva explicitar as ações realizadas a partir do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) no estado do Paraná/Brasil, evidenciando a importância de sua articulação com a universidade enquanto espaço formativo e impulsionador de uma formação e atuação política. Para isso, relatamos a experiência de dois Grupos de trabalho (GT) vinculados ao Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) que constitui o MIEIB: o GT Pirapó e o GT Pé Vermelho integrados por diferentes representantes da sociedade civil e coordenados por docentes de três universidades estaduais do norte e noroeste do Paraná/Brasil. Ambos os GTs atuam tanto na formação política quanto na formação pedagógica dos profissionais que participam das diferentes atividades propostas pelo fórum, de modo a fornecer subsídios teóricos para que a prática pedagógica materialize uma concepção de criança e de educação qualificada e sólida, numa perspectiva humanizadora. Por isso, os projetos de formação desses GTs contemplam proposições que possibilitam refletir constantemente acerca das práticas pedagógicas na educação infantil, contemplando conteúdos específicos para a docência nesta etapa de ensino, tais como: perfil do profissional da educação infantil; organização do espaço e tempo; desenvolvimento infantil; planejamento e avaliação; direitos das crianças; políticas públicas; entre outros. Verificamos que as ações propostas pelos GTs mobilizam diferentes profissionais dos mais variados municípios de nossa região, alcançando um expressivo número de profissionais que atuam na educação infantil paranaense, evidenciando assim a importância dos movimentos sociais se articularem com a universidade para refletirem meios mais eficazes para a formação inicial e continuada de professores, numa unidade formativa pedagógica-política.

Palavras-chave: Formação de profissionais; Educação infantil; Movimento social; Experiência brasileira.

Introdução

A formação e a atuação dos profissionais da educação infantil, no Brasil, encerram muitos dilemas e desafios. Embora encontremos uma legislação diversa e preche de

contradições, com diretrizes gerais para direcionar esse processo formativo (Resolução CNE/CP nº 1, 2002; Resolução CNE/CP nº 2, 2015; Resolução CNE/CP nº 2, 2019), há a necessidade de refletir para além dessa sustentação legal. Construir propostas alternativas, articular e dialogar com diferentes atores sociais, principalmente na escola básica e na universidade, pode ser um caminho profícuo para o fortalecimento teórico do trabalho docente. Ser professor da educação infantil envolve compreender a especificidade do processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, a fim de direcionar ações pedagógicas coerentes e adequadas às características e às peculiaridades das crianças pequenas. Isso depende da articulação de uma sólida política de formação de professores e a materialização concreta do direito aos profissionais da Educação Infantil, como um caminho que pode garantir um “processo de formação que lhes assegure os conhecimentos teórico-práticos para essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas” (Kramer, 1994, p. 81).

Moreira et al. (2019) destacam que a garantia desse direito à educação infantil de qualidade supõe, condicionalmente, a ação pedagógica de profissionais devidamente formados, seja na formação inicial ou continuada. Entendemos que essa formação teórica é relevante na medida em que os profissionais dialoguem e atuem em diferentes frentes de articulação política que reverberam em suas práticas educativas. Um dos canais para essa articulação política é a participação no movimento social. Participar de um movimento social, como um espaço permanente de discussão e atuação, vinculado por diversas instituições, órgãos e entidades, é um dos caminhos necessários para a militância em defesa de direitos sociais, em especial, aqui, da educação infantil.

Devido a isso, consideramos que as ações de formação dos profissionais da educação infantil podem acontecer em parceria entre a universidade e os movimentos sociais. Desse modo, este trabalho objetiva explicitar as ações realizadas a partir do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) no estado do Paraná/Brasil, evidenciando a importância de sua articulação com a universidade enquanto espaço formativo e impulsionador de uma formação e atuação política. Para isso, relatamos a experiência de dois Grupos de trabalho (GT) vinculados ao Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) que constituem o MIEIB: o GT Pirapó e o GT Pé Vermelho. São dois GTs integrados por diferentes representantes da sociedade civil e coordenados por docentes de três universidades estaduais do norte e noroeste do Paraná/Brasil. Ambos os GTs atuam tanto na formação política quanto na formação pedagógica dos profissionais que participam das diferentes atividades propostas pelo fórum, de modo a fornecer subsídios teóricos para que a prática pedagógica materialize uma concepção de criança e de educação qualificada e sólida, numa perspectiva humanizadora.

O movimento social no Paraná: registros históricos dos GT Pé Vermelho e GT Pirapó

No Brasil, no contexto da década de 1990, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) foi criado como um movimento articulado nacionalmente via diferentes fóruns regionais, e ocupou uma posição relevante na resistência às reformas políticas e no enfrentamento à um cenário de poucos avanços em relação à educação das crianças menores de 6 anos: persistentes ideários de filantropia e voluntarismo com anúncios de terceirização e privatização (Lazaretti et al., 2020). Esse movimento foi

conquistando espaço com a participação de integrantes de universidades e institutos de pesquisa, conselhos estaduais de educação, secretarias de educação e organizações do terceiro setor, constituindo os primeiros parceiros institucionais do MIEIB.

Consolidar e respeitar as conquistas legais advindas, desde 1988, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, tem sido uma das grandes metas do MIEIB. Por isso, movimento, dinamicidade, compromisso, responsabilidade, polêmicas são expressões que marcam a curta, porém efetiva trajetória do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil– MIEIB. (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil [MIEIB], 2002, p. 4)

O MIEIB é composto por diversos fóruns nos 26 estados e no Distrito Federal. O movimento social teve início em 1999, especialmente por meio da articulação dos fóruns de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, conforme dados da página oficial do movimento.

O MIEIB é uma organização autônoma, de caráter interinstitucional e suprapartidário, cuja missão é: Contribuir para a universalização e efetivação do direito à educação com qualidade e equidade para as crianças de 0 até 6 de idade nos sistemas públicos de educação, por meio do fortalecimento da atuação da Rede MIEIB, em um contexto dialógico e democrático de participação, e da incidência política e de controle social das políticas públicas de Educação Infantil. (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil [MIEIB], 2017)

De acordo com Maudonnet (2020, p. 2), três dimensões marcam a rede MIEIB:

1. Propositiva: proposição e acompanhamento das diretrizes, políticas e ações relacionadas à educação infantil nas diferentes esferas governamentais e âmbitos de atuação (municipal, estadual e nacional);
2. Mobilizadora: articulação de parcerias, ampliação e fortalecimento dos fóruns;
3. Formativa: organização, sistematização, publicação e divulgação dos avanços das pesquisas nos diferentes campos do saber, nos subsídios às redes de educação infantil e na formação dos profissionais ligados à área.

Desde 1999 até os dias de hoje, o MIEIB é um movimento marcado por férteis ações que visam ampliar a participação de entidades e profissionais, por meio da criação de novos fóruns, como também, construindo sua identidade. Assim, “tem exercido papel político fundamental em defesa dos interesses da área, criando condições de assessoramento e apoio mútuo entre os fóruns que o constituem, promovendo, ainda, a formação continuada dos participantes” (MIEIB, 2002, p. 8). Desse modo, a organização do MIEIB por meio de fóruns regionais e/ou estaduais foi uma estratégia surgida no período de redemocratização do país, os quais são considerados movimentos sociais constituídos por diferentes atores e organizações sociais interessadas (Maudonnet, 2020). Nas palavras da autora, “No caso da

educação infantil, a criação dos fóruns se deu pela demanda decorrente das intensas mudanças legislativas ocorridas na área, como a inclusão dessa etapa como educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96)” (Maudonnet, 2020, p. 3).

Um desses fóruns é o Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR). O FEIPAR surgiu em 1988, articulado ao Fórum em Defesa da Escola Pública, por meio do Grupo de Trabalho de Educação Infantil da UFPR (GTEI), envolvendo-se nas diferentes ações de luta e de garantia dos direitos das crianças à Educação Infantil. Assim, mobilizou estratégias, a partir de 2009, na direção de organizar grupos no interior do estado.

No ano de 2012 foi realizado um encontro na cidade de Curitiba, denominado “Primeiro Seminário do Proinfância do Paraná e a prática pedagógica da Educação Infantil”, o qual teve por objetivo propor a discussão de temáticas pertinentes ao processo do assessoramento técnico pedagógico realizado no Estado, bem como, compartilhar experiências das propostas pedagógicas por alguns municípios à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05, 2009). Na ocasião do seminário, discutiu-se a importância da incidência do Fórum de Educação Infantil e com isso, a necessidade de ampliação dos grupos de trabalho no interior do estado.

Dentre os grupos criados, um deles foi o GT Pé Vermelho, naquele momento, conhecido apenas como GT 10, organizado inicialmente por Cassiana Magalhães, Rosilene Aparecida Moloni Moreira juntamente com profissionais do Núcleo Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Universidade Estadual de Londrina. Localizado na região de Londrina com abrangência a outros municípios jurisdicionados ao Núcleo de Educação do Paraná, a saber: Alvorada do Sul; Bela Vista do Paraíso; Cafeara; Cambé; Centenário do Sul; Florestópolis; Guaraci; Ibiporã; Jaguapitã; Lupionópolis; Miraselva; Pitangueiras; Prado Ferreira; Porecatu; Primeiro de Maio; Rolândia; Sertanópolis; Tamarana. Aos poucos o grupo foi crescendo com representações municípios e diferentes atores sociais. É importante destacar que o nome Pé Vermelho foi sugerido por uma colega do grupo, Lindamar Fátima Teixeira de Carvalho (representante do Núcleo de Educação de Londrina), fazendo uma referência à terra vermelha da cidade de Londrina. Na sequência, houve um concurso cultural com a participação das crianças da educação infantil dos diferentes municípios para a escolha do desenho que melhor representasse a ideia do Feipar Pé Vermelho. Os desenhos selecionados foram então votados e uma criança do município de Rolândia foi a vencedora do concurso. Esse momento foi muito especial para o GT, a construção de uma história vivenciada na coletividade, com voz e expressão de adultos e crianças.

Por meio das ações desenvolvidas pelo Feipar Pé Vermelho e em acompanhamento das ações do FEIPAR, emerge a necessidade de organização de um grupo na região noroeste, de modo a abranger outras regiões do Paraná. Forma-se o GT Pirapó, que por sua vez, origina-se a partir de duas direções. Uma, no ano de 2013, quando a professora Lucinéia Maria Lazaretti conhece o GT Pé Vermelho (Região Norte) e acompanha a Primeira Jornada de Formação, aproximando-se assim da organização e da estrutura, procurando entender e encontrar elementos para viabilizar um grupo na região de Maringá. Por outra direção, Heloisa Toshie Irie Saito procura contato com a professora Catarina Moro em Curitiba para verificar as razões de não haver na região noroeste um fórum criado e

estabelecido. Essas duas direções são cruzadas e institui-se um GT na região noroeste emergindo anseios partilhados e decisões foram tomadas no sentido de iniciarem ações concretas para viabilizar a constituição desse grupo na região noroeste (Lazaretti et al., 2020).

Desse modo, no início de 2015, Heloisa Toshie Irie Saito e Lucinéia Maria Lazaretti viajaram a Curitiba para participar da primeira reunião anual do Feipar e anunciaram o desejo de criar uma extensão do fórum na região noroeste. Certas desse propósito e incentivadas pelo grupo gestor de Curitiba, iniciaram ações para viabilizar a criação do GT. Uma primeira ação foi estabelecer uma parceria com o Núcleo Regional de Educação (NRE) e articular contatos com os municípios via esse órgão. Após contatos iniciais, foi marcada a Primeira Reunião Aberta para o dia 06 de agosto de 2015, nas dependências da Universidade Estadual de Maringá, tendo como pauta principal a constituição do grupo de trabalho. Tivemos a presença de representantes de alguns dos municípios [1] da região noroeste, tais como secretários municipais de educação, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais, diretores de centros de Educação Infantil, professores, acadêmicos de Pedagogia, conselheiros, grupos de pesquisa, entre outros.

A partir dessa reunião, foi constituído um grupo de trabalho bem diversificado com representantes dos municípios, da universidade, do NRE de Maringá, do Conselho Tutelar e outras entidades e assim iniciamos, formalmente, as ações do GT que em 2016 recebeu o nome de GT Pirapó, após decisão coletiva que gerou, posteriormente, um concurso de desenho para a escolha da logo do grupo, envolvendo as crianças da Educação Infantil dos municípios participantes.

Podemos afirmar que desde 2015, o GT Pirapó vem caminhando em coletividade e parcerias com diferentes setores da sociedade, sempre buscando uma participação ativa na luta pela defesa da educação das crianças de 0 a 6 anos. Desde então, ele realiza diversas ações: a) reuniões com o grupo de trabalho para discutir pautas emergentes; b) planejar e articular ações na perspectiva formativa tanto no âmbito político quanto pedagógico dos profissionais que atuam na Educação Infantil, por meio de proposição de cursos de extensão via universidade pública; c) participação constante nas ações do Feipar.

A atuação dos GTs revela ações de militância e de persistência em prol de uma Educação Infantil de qualidade. Demonstra a importância de um coletivo forte e atuante que sempre busca a parceria com diferentes setores e profissionais das mais diferentes áreas que podem somar nesta luta.

Experiências formativas articuladas entre universidade e movimento social

O movimento social é composto por diferentes atores e essa diversidade é que o torna potente. Um dos eixos do movimento é a articulação com a universidade, e nesse sentido, com as possibilidades de estudo, reflexão e discussão teórico-prática com os professores da educação infantil. Com vistas ao processo de formação continuada e apoio aos municípios no atendimento das demandas, criamos, enquanto fórum de educação infantil, alternativas de nos aproximarmos da primeira etapa da educação básica, não nos furtando do debate político, sempre presente, no entanto, articulado com as ações pedagógicas e o

fortalecimento teórico-formativo, como uma das dimensões que marcam o movimento social. Em outras palavras, criando as condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade para todas as crianças. Neste sentido, listamos algumas ações organizadas em cada um dos GTs, como forma de ilustrar o impacto e a incidência do movimento social em articulação com a universidade.

O GT Pé Vermelho, para formalizar a participação dos municípios, protocolou em 2014, na Pró Reitoria de Ensino e Extensão, o projeto de extensão denominado Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil. O referido projeto teve duração de 4 anos e devido a demanda dos municípios, o projeto fase II foi protocolado em 2018 com previsão até 2022. O objetivo maior do projeto é contribuir com a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil (professores, diretores, coordenadores pedagógicos), vinculados ao Fórum de Educação Infantil Pé Vermelho. A novidade da fase II é que além das jornadas de estudo e dos encontros presenciais, foi criado ainda, o Blog BaguncEI, com o desejo de atender um número maior de profissionais que por motivos diversos não podiam participar presencialmente, ferramenta essa, que durante a pandemia, se tornou essencial.

O desejo de estudar e contribuir com a formação dos professores, encontra eco nas palavras de Mello (2007, p. 12):

Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade – arrisco dizer – o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança.

Contribuir com o processo de formação, nesse sentido, seria criar as condições para que os professores pudessem desenvolver seu trabalho, elaborar seus planejamentos, realizar a escuta das crianças, apoiar as famílias, enfim, ter possibilidade de realizar as escolhas.

Durante 8 anos de projeto de extensão, foram realizadas 5 jornadas de estudo, além de outros eventos, envolvendo mais de mil participantes presencialmente ao longo desse período. Os eventos sempre foram cadastrados na Pró Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina (PROEX), gerando certificado aos participantes.

Com a chegada da pandemia do novo Coronavírus, nosso canal de comunicação passou a ser virtual. Para além do Blog Baguncei como ferramenta de comunicação, criamos o Canal Baguncei no Youtube, e outras redes: Instagram e Facebook. Sempre respeitando os eixos norteadores da Educação Infantil: as interações e a brincadeira (Resolução CNE/CEB nº 05, 2009), entendemos que estas ferramentas possibilitam novas formas de comunicação. Buscou-se disseminar vídeos, entrevistas, experiências práticas e outros, sobre assuntos concernentes à educação infantil e pandemia, tanto em formato gravado, como Lives. Vale ressaltar que o canal no YouTube é utilizado para abrigar os vídeos disponibilizados na página do Blog BaguncEI, o que tem fortalecido as publicações do blog no processo de redirecionar o público.

Atualmente o canal conta com 3,14 mil inscritos, e possui milhares de acessos em seus vídeos publicados. Um dos vídeos mais acessados foi o intitulado “Educação infantil na pandemia: apoiar as famílias na convivência com as crianças” publicado em abril de 2020, que possui até a data da escrita deste texto [2], 24.822 mil visualizações.

Esse movimento e compromisso com a formação continuada, no sentido de apoiar professores da educação infantil, veio ao encontro da preocupação apresentada pelas pesquisadoras, Magalhães et al. (2021, p. 114):

É necessário reconhecer que a pandemia não trouxe nada novo, mas intensificou tendências já presentes na sociedade e na educação escolar. O que vivenciamos neste tempo foi o distanciamento das conquistas históricas da educação infantil e a certeza de que a atividade pedagógica realizada pela e na escola depende de condições e circunstâncias que ainda precisam ser conquistadas e objetivadas.

No sentido de assegurar as conquistas históricas na área de Educação Infantil, enquanto projeto de extensão, tomamos alguns cuidados com a escolha das *Lives* e demais materiais a serem publicados, seguindo critérios como: (1) estavam atreladas às universidades; (2) aos fóruns de educação infantil; (3) garantiam a representação de professores e diferentes representantes da sociedade; (4) gratuidade. Nessa direção, além das *lives* promovidas pelo próprio Blog Baguncei, organizamos uma agenda mensal com as principais *Lives* e eventos na área da Educação Infantil, iniciamos a primeira publicação em abril de 2020 e contabilizamos até agosto de 2021, 335 *lives* e eventos divulgados via agenda baguncei.

Na mesma direção, o GT Pirapó, no ano de 2015, viabilizou ações formativas e mobilizadoras, em formato de projeto de extensão, envolvendo os profissionais dos municípios com temáticas afetas a educação infantil e que surgiam do diálogo com esses profissionais. Realizamos reuniões abertas para estruturar e organizar o GT e ações de estudos e formação sobre corte etário, avaliação e o custo aluno-qualidade (CAQ) e sobre a judicialização da educação infantil. Nessas ações, observamos a necessidade de mobilizar e formar concomitantemente, numa estreita relação entre a universidade e o movimento social.

Com intuito de fortalecer as demandas formativas, em 2016 o GT Pirapó realizou o I Curso de Formação Continuada do FEIPAR: Educação Infantil em debate, no período de abril a novembro, um sábado por mês. Contamos com a participação de aproximadamente 200 professores, representando em torno de vinte municípios de nossa região. A programação envolveu discussão nos seguintes temas: A Especificidade do Desenvolvimento Infantil: Implicações para o Trabalho Educativo com a Criança; Quem é o Professor na Educação Infantil: Em Busca da Identidade Docente; A Educação Infantil no Contexto das Políticas Neoliberais; A Prática Pedagógica de 0 a 3 Anos; A Prática Pedagógica de 4 a 6 Anos: a Apropriação da Linguagem Materna; A Prática Pedagógica de 4 a 6 Anos: Organização do Ensino na Matemática; Organização do Tempo e do Espaço; Documentação Pedagógica: o Portfólio em Discussão, além de leituras dirigidas e estudos locais, a partir de textos selecionados e indicados pelos professores. Neste mesmo ano, organizamos o V Encontro Estadual do FEIPAR, nas dependências da Universidade

Estadual de Maringá. Além da participação dos aproximadamente vinte municípios da região Noroeste, estiveram presentes representantes de outros GTs do Paraná, como GT Caiçara (Litoral/Paranaquá); GT Guará (Centro-Oeste); GT Pé Vermelho (Norte) e GT UFPR (Capital). A programação envolveu discussões sobre: “As públicas de financiamento, gestão e formação de professores para a educação infantil brasileira”; Monitoramento da educação infantil paranaense: em discussão o questionário piloto; participamos do XXXII Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB “O Movimento Social na Defesa da Educação Infantil Brasileira”, nos dias 22 e 23 de setembro de 2016 em Curitiba/PR. Nesse Encontro, estiveram presentes 15 participantes do GT PIRAPÓ, de diferentes municípios. Como sinalizado, o ano de 2016 foi muito produtivo para o GT Pirapó e trouxe consigo um amadurecimento das ações de militância.

Por sua vez, o ano de 2017 foi marcado por diversos tensionamentos na esfera federal, estadual, regional e também municipal e a educação infantil teve severos retrocessos, dentre eles, as ameaças constantes à ampliação de vagas no atendimento a zero a três e as alternativas com retomadas à modelos filantrópicos e pelas vias da terceirização e privatização; com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro a seis de idade, ajustes foram sendo feitos, tais como salas em escolas de ensino fundamental adaptadas ou em outros espaços sem nenhuma adequação estrutural e pedagógica; Base Nacional Comum Curricular e nesse contexto contraditório, o GT PIRAPÓ manteve-se articulado e em constante vigília em torno de assegurar algumas defesas. Organizou o II Curso de Formação Continuada do FEIPAR: Educação Infantil em Debate, no período de maio a novembro, com a adesão de mais de 200 profissionais de diferentes municípios da região e teve as seguintes palestras: Políticas públicas para a Educação Infantil em momentos de crise e retrocesso; Teoria Histórico-Cultural e Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil: reflexões e proposições para a organização do Ensino; Questões de gênero e sexualidade no espaço da Educação Infantil; Reflexões sobre o Currículo na Educação Infantil e Esta Criança é diferente: Vigotski nos ajuda a compreender. Como parte da programação, cada palestra foi seguida com oficinas que envolveram grupos menores de discussão e aprofundamento da temática proposta. Essas oficinas foram trabalhadas a partir da organização de atividades práticas, resultantes dos estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa em cada temática, já anunciadas, lideradas-coordenadas por um professor pesquisador da UEM.

Na intenção de mobilizar debates, considerando o percurso formativo do GT Pirapó, no ano de 2018, foi proposto o I Ciclo de Debates do GT Pirapó/FEIPAR, cujo objetivos foram promover debates acerca da formação, estruturação e organização da educação infantil, estabelecendo um diálogo entre extensão e pesquisa, ampliando as concepções sobre a infância, formação docente e o ensino e socializar os movimentos suscitados a partir da elaboração dos novos documentos elaborados pelo MEC direcionados para educação infantil, a fim de evidenciarmos possibilidades e desafios presentes. As temáticas envolveram: A profissionalização de professores da Educação Infantil; Avaliação na Educação Infantil; O fenômeno da judicialização da Educação Infantil; A Educação Infantil em risco: o contexto da privatização, terceirização e precarização; Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: dilemas e perspectivas. Em cada uma dessas temáticas era disponibilizado textos de estudos, exposição dos ministrantes sobre o tema indicado e, na sequência, espaço para debate e dúvidas dos participantes. avaliamos que houve um maior envolvimento e participação dos profissionais nas discussões, evidenciando a importância dessa formação teórica como fortalecimento do debate político. Em 2019, na intenção de

fortalecer o debate em torno da BNCC, foi organizado o II Ciclo de Debates do GT Pirapó/FEIPAR – BNCC: Implantação, possibilidades e resistências no qual objetivou proporcionar estudos e reflexões sobre a educação infantil na esfera da profissionalização docente, das políticas educacionais e das temáticas atuais. Para isso, envolveu palestras, debates e leituras em torno do tema proposto, de forma a contribuir com a formação continuada dos participantes. As palestras versaram sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil, com debates, estudos e leituras direcionados, garantindo formação continuada aos participantes envolvidos.

Assim, em 2020, dado o contexto pandêmico, as ações presenciais de formação foram substituídas para ações virtuais e em formato articulado com o FEIPAR, discutindo as temáticas em torno dos impactos da pandemia na educação das crianças e na condição dos profissionais. Nesse processo coletivo e dialogado, como necessidade de responder às demandas impostas pelo atual cenário, os GTs Pirapó e Pé Vermelho organizaram um projeto piloto intitulado Docência na Educação Infantil: reflexões teórico-práticas no qual envolveu palestras, debates e leituras em torno de diferentes temas vinculados as práticas pedagógicas, de forma a contribuir com a formação continuada dos participantes. As atividades ocorreram de maneira síncrona e assíncrona, com palestras pelo canal do Baguncei na plataforma virtual do Youtube, com professores convidados que debateram os temas e como ação complementar, leitura e elaboração de roteiros de estudos organizados pela equipe executora, a partir de textos indicados pelos professores palestrantes. Nesta ação conjunta participaram aproximadamente 600 participantes de três municípios - Paiçandu; Rolândia; Sarandi - e para compor a organização e condução do evento, contamos com representantes desses municípios que participaram e atuaram conjuntamente, desde a organização inicial, a escolha dos temas, a partilha dos textos, o acompanhamento das discussões, a preparação do momento cultural até a avaliação do projeto.

Consideramos que essas ações de formação continuada dos GTs, no decorrer desse período, envolveram um número significativo de profissionais da educação infantil e trouxeram reflexões teóricas que serviram de subsídios para a prática pedagógica e de qualificação da atuação docente.

Considerações Finais

Ao longo do texto, procuramos explicitar as ações realizadas a partir do Movimento Intérfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) no estado do Paraná/Brasil, via ações do Feipar, em especial dos GT's Pé Vermelho e Pirapó, evidenciando a importância dessa articulação com a universidade enquanto espaço formativo e impulsionador de uma formação e atuação política aos diferentes profissionais que atuam na educação infantil.

Verificamos que tal parceria entre universidade e movimentos sociais contribuiu significativamente para a formação de professores capazes de refletirem sobre a sua própria prática pedagógica. O conjunto de encontros, grupos de estudos e materiais disponibilizados aos profissionais dos diferentes municípios envolvidos viabilizou e fomentou o debate tanto pedagógico quanto político. Na medida em que os municípios contataram ou solicitaram ajuda aos fóruns para participação em debates, solicitação de materiais, ficou evidenciado o

quanto a parceria foi gradativamente se efetivando. Os dados revelados a partir da participação nas jornadas tanto presenciais quanto virtuais (lives), bem como a quantidade de acesso às plataformas digitais (blog, facebook, instagram, youtube) mostraram a relevância dessa parceria.

Enfim, as estratégias de aproximação da universidade com os movimentos sociais promoveram conquistas importantes no âmbito da educação infantil paranaense e a participação nos diferentes espaços (debates, encontros) subsidiaram a discussão de políticas públicas e práticas pedagógicas para e com as crianças de 0 a 6 anos de idade.

[1] Ângulo, Astorga, Campo Mourão, Doutor Camargo, Floresta, Ivatuba, Lobato, Mandaguçu, Maringá, Nossa Senhora das Graças, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São Jorge do Ivaí, Sarandi

[2] Agosto de 2021.

Referências

- Kramer, S. (1994). Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In MEC, SEF & COEDI (Orgs.), *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. (pp. 16-31). MEC/SEF/COEDI.
- Lazaretti, L. M., Saito, H. T. I., & Miranda, M. J. C. (2020). GT Pirapó: um rio de ações e formações em defesa dos direitos das crianças. In L. M. Lazaretti, L. F. L. Arrais, & M. E. F. Volsi. (Orgs.), *Educação infantil em debate: desafios políticos e pedagógicos*. (1ª ed., pp. 13-17). Eduem.
- Magalhães, C., Lazaretti, L. M., & Pasqualini, J. C. (2021). Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. *Humanidades & Inovação*, 8(34), 107-116.
- Maudonnet, J. V. M. (2020). Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e seus efeitos nas políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 41, e224566. <https://doi.org/10.1590/ES.224566>
- Mello, S. A. (2007). As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: E. Rodrigues, & S. M., Rosin. (Orgs.), *Infâncias e práticas educativas* (1ª ed.). (pp. 11-22). Eduem.
- Moreira, J. A. S., Saito, H. I., Volsi, M. E. F., & Lazaretti, L. M. (2019). Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-15. <https://doi.org/10.14244/198271992663>
- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. (2002). *Educação infantil: construindo o presente*. Eudfms.

Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. (2017). *Plano de fortalecimento institucional*. Brasília.

Resolução CNE/CEB nº 05, de 28 de maio de 2009. (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf

Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019. (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Que espaço é esse? Uma experiência formativa no estágio curricular supervisionado em educação infantil

Lucineia Maria Lazaretti | Universidade Estadual do Paraná (Brasil) |
lucylazaretti@gmail.com

Resumo

O espaço na educação infantil é um componente da prática pedagógica que interfere nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças. Deste pressuposto, no decorrer das ações de estágio curricular supervisionado em educação infantil, ocorridas numa Universidade Pública do Estado do Paraná/BR, elegemos como uma proposta de intervenção na Instituição de Educação infantil que acolhe o estágio, a ambientação e organização do espaço da unidade. Assim, objetivamos neste trabalho, socializar os impactos formativos dessa experiência tanto para acadêmicos do curso de licenciatura em pedagogia, em iniciação à prática profissional, quanto para profissionais que atuam na instituição. Essa proposta de intervenção foi organizada em diferentes ações: a) estudos teóricos na perspectiva Histórico-Cultural sobre a ambientação do espaço na educação infantil; b) visita técnica à quatro instituições de educação infantil de outro município para conhecer outras formas de organizar e gerir o ambiente e as relações ali estabelecidas; c) elaboração de materiais e propostas; d) compartilhamento das propostas com as crianças e profissionais da instituição; e) elaboração de um relatório sobre a concepção de criança e organização do espaço. Nessa trajetória, os estudos teóricos articulados às visitas guiadas e ao estágio supervisionado curricular ocorridos na instituição permitiram que os/as acadêmicos/as superassem o entendimento de espaço como simples local de passagem e de decoração estereotipada para uma compreensão de ambiente em sua totalidade, como lugar de relações e, principalmente, como espaço que revele os percursos das aprendizagens infantis. Como resultado, foram organizados cinco espaços rotativos e diversificados (área externa e interna) permitindo que as crianças escolhessem seus lugares e objetos, circulando e compartilhando com diferentes grupos etários e as professoras da instituição ampliaram a concepção de espaço e, progressivamente, começaram a brincar e atuar com as crianças e, propondo novas ações e relações. Dada essa experiência formativa, consideramos que a participação da Universidade na Instituição de Educação Infantil pode ressignificar algumas práticas, superar determinadas ações e ampliar concepções sobre criança e organização do espaço, de modo a qualificar as práticas pedagógicas bem como contribuir com a formação e a iniciação à prática profissional dos acadêmicos envolvidos.

Palavras-chave: Organização do espaço; Estágio curricular supervisionado; Formação inicial; Educação infantil.

Palavras iniciais

A formação inicial para a educação básica – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – para professores no Brasil ocorre por meio do curso de licenciatura em Pedagogia com aproximadamente 3.200 horas, sendo que dessas, 400 horas são dedicadas ao estágio curricular supervisionado (Brasil, 2015). Compreendemos que o estágio deve ser um momento de articulação entre a teoria e a prática, entre conteúdo e forma, como uma formulação teórico-metodológica que “recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social.” (Saviani, 2011, p. 15). E a universidade é um espaço privilegiado de formação, produção, socialização e intervenção do conhecimento elaborado e sistematizado que permite o exercício da reflexão, do debate e de diálogo com a sociedade. A função social da universidade é assegurar uma formação de qualidade, criteriosa, provocativa e sistemática, que assegure que o estudante vivencie e aproprie-se de situações de ensino enriquecedoras de aprendizagens e de conhecimentos sobre a docência. Assim, o Curso de Pedagogia é o lugar teórico-prático em que o futuro professor pode apropriar-se de conhecimentos fundamentais para atuar na Educação Básica, e o estágio é o núcleo central de aproximação com o campo profissional, que permite articular e instrumentalizar acadêmicos-estagiários na profissionalização docente (Lazaretti, Arrais, & Moraes, 2017).

Diante desses apontamentos iniciais, compartilhamos uma experiência particular de estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia, especificamente relacionada à educação infantil e ocorreu no segundo semestre de 2019. Elegemos como objeto de discussão a organização do espaço neste nível de ensino como um dos conteúdos formativos. Partimos do pressuposto que a organização do espaço na educação infantil é um componente fundamental no planejamento pedagógico do professor, revela suas concepções de criança, de ensino e de aprendizagem no modo como os mobiliários, os materiais, os brinquedos e o acervo visual de produção das crianças estão dispostos e em quem medida os bebês e crianças participam, interagem ou não dessas proposições e quais relações se estabelecem entre criança-professor e criança-crianças. Assim, objetivamos socializar os impactos formativos dessa experiência tanto para acadêmicos do curso de licenciatura em pedagogia, em iniciação à prática profissional, quanto para profissionais que atuam na instituição. Essa proposta de intervenção foi organizada em diferentes ações: a) estudos teóricos na perspectiva Histórico-Cultural sobre a ambientação do espaço na educação infantil; b) visita técnica a quatro instituições de educação infantil de um município vizinho para conhecer outras formas de organizar e gerir o ambiente e as relações ali estabelecidas; c) elaboração de materiais e propostas; d) compartilhamento das propostas com as crianças e profissionais da instituição; e) elaboração de um relatório sobre a concepção de criança e organização do espaço. Dessa proposta, a seguir, apresentamos as principais sínteses desse processo formativo.

A instrumentalização teórico-prática para a docência em educação infantil: inspirando-se para inspirar

A docência na educação infantil tem especificidades que precisam ser compreendidas de forma articulada entre os princípios e orientações teóricas como instrumentais para as

escolhas práticas nas ações de ensino. Neste sentido, organizamos um processo formativo, aqui sistematizado em cinco etapas, que carregam entre si unidade e articulação.

Na etapa 1, realizamos intensos estudos teóricos na perspectiva Histórico-Cultural sobre a função social da educação infantil, especificidade da aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças e a organização do ensino, dando destaque para um elemento: organização do espaço na educação infantil. Conceituamos espaço como um ambiente no qual circulam e interagem pessoas, estabelecendo vínculos, relações, afetos mediados por elementos como objetos, moveis, recursos, materiais didáticos como um acervo que qualifica a relação criança-mundo. Os estudos realizados permitiram compreender como o espaço pode contribuir com o processo de aprendizagem de bebês e crianças, ampliando repertórios de experiências formativas e mobilizando capacidades psíquicas. Para isso, orientamo-nos pelo seguinte pressuposto: é preciso considerar e conhecer quem é o bebê e/ou quem é a criança e como que ela se relaciona com o espaço em seu processo de aprendizagem. De acordo com Magalhães e Lazaretti (2019), para isso, precisamos ser orientados pelo princípio de conhecer e “compreender essa criança como um sujeito ativo, ou seja, no processo de aprendizagem, na execução de qualquer operação, ela coloca em movimento todas as capacidades em ação, movimentando suas funções psíquicas e, dessa forma, é *em atividade que essa criança pode aprender e se desenvolver.*” (p. 150). Desse princípio, provocamos as acadêmicas-estagiárias a considerar o espaço não como um lugar de passagem, de decoração de materiais feitos pelos professores ou exposição de tarefas estereotipadas e padronizadas, fruto de práticas persistentes em nossas instituições de educação infantil. Para tensionar essas práticas, levantamos questões que pudessem conduzir reflexões, tais como: *Espaço para quem? Espaço para quem e com quem? Espaço com o quê e como?* O modo como respondemos essas questões permite que possamos fazer escolhas mais favoráveis ao desenvolvimento infantil, numa direção humano-genérica. Para Singulani (2009, p. 63),

As cores utilizadas, os desenhos feitos nas paredes, o modo como os brinquedos e objetos ficam guardados, a variedade de materiais, enfim, tudo demonstra como a criança é concebida, que tipo de atividade realiza e valoriza e como se dá a comunicação entre os adultos e as crianças. Mesmo que as pessoas se mantenham caladas, sem dizer nada, o próprio espaço, a forma como é organizado, transmite as concepções, valores, crenças, etc, dos sujeitos que nele vivem. Ou seja, o espaço fala, mesmo quando os indivíduos permanecem calados.

De posse de alguns desses referenciais teóricos, organizamos a etapa 2: visita guiada à quatro Centros de Educação Infantil de um outro município, cuja estrutura e organização da instituição permitiram ampliar algumas possibilidades de propor e intervir no espaço. Essas visitas guiadas, acompanhadas pelas profissionais das instituições e da própria equipe de ensino do município, permitiram conhecer espaços que revelavam aspectos que ainda necessitavam ser superados: salas de aula com exposição de tarefas padronizadas; áreas externas restritas à circulação e pouca intervenção propositiva, refeitórios usados apenas para momentos de alimentação, em que as crianças permaneciam sentadas e servidas pelos adultos, num ação pouco interativa; corredores com exposição de materiais estereotipados produzido pelos adultos, entre outros limites. Porém, algumas instituições

revelaram possibilidades potenciais como arranjos espaciais múltiplos e diversos; exibição de registros visuais feitos com e pelas crianças e expostos nas áreas externas e internas, revelando a participação e interação das crianças; propostas integrativas entre famílias e instituição, como tenda da leitura e horta, como propostas coletivas e em parceria. Disso deriva uma preocupação: o modo como concebemos o espaço e o como organizamos pode ser promotor ou limitador das aprendizagens infantis. Portanto, como nos alerta Horn (2017, p. 19)

[...] Não basta construirmos prédios qualificados, consoantes com o ordenamento legal vigente no país, especialmente com as DCNEIs. É preciso ter a clareza de como esses espaços serão usados, como as crianças irão interagir e brincar neles, que relações ali serão possíveis e como os móveis e os materiais serão disponibilizados nos locais.

Essa visita ampliou às reflexões teórico-práticas, com inspirações de possibilidades potenciais que inspiraram as acadêmicas-estagiárias a propor e intervir de modo mais coerente na instituição de educação infantil em que estávamos realizando estágio.

Disso derivou a etapa 3, com a elaboração e a proposição de ambientes e eleitos de maneira dialogada e interativa entre os trinta acadêmicos-estagiários do curso de pedagogia, uma professora-orientadora de estágio e os profissionais da instituição. Foram propostos cinco espaços elaborados pelos acadêmicos-estagiários, são eles: painel interativo; painel sonoro; boutique infantil; estação hospital; estação cozinha; espaço criativo. Os painéis interativo e sonoro permitiam ações de exploração e manipulação por parte das crianças, numa relação qualificada com os objetos como instrumentos sociais mediadores para promoção das aprendizagens infantis, promovendo a mobilidade no espaço, o domínio de ações instrumentais e correlativas, ampliação do vocabulário, pela atividade conjunta e compartilhada entre criança-professor e criança-crianças. Consideramos que observar, manipular e explorar esses objetos disponibilizados e organizados, permitem que a criança se aproprie dos modos de usos desses objetos como instrumentos culturais. No painel interativo, os objetos como telefone, teclado, zíper, espelho, entre outros, ampliam o repertório de exploração e de conhecimento desses objetos e ao mesmo tempo, formam distintas ações motoras e mentais, como percepção, sensação e promove a linguagem, ao expandir o vocabulário com novas palavras apreendidas por meio dessa exploração, mediada pelo professor.

Os objetos dados às crianças portam significações sociais, por isso, não podem ser consideradas simples coisas de manipulação isoladas. Eles representam instrumentos com função e forma determinadas para uso e, pela simples exploração, não se descobre a riqueza e a complexidade de funções e significados que eles carregam. (Lazaretti, 2013, p. 151)

Nesta direção, durante a intervenção dessa proposta de organização dos espaços, procuramos garantir: momentos em que as crianças pudessem explorar, conhecendo e manipulando as possibilidades de usos e funções; momentos para optarem por quais brinquedos, objetos e pares poderiam brincar, movimentando em diferentes grupos e espaços. Procuramos evidenciar, em nossos professores em formação, que a participação

do professor não deve se restringir a manter o controle de comportamento e evitar disputas; “sua atuação deve ser a de um observador atento sobre como as crianças se relacionam, escolhem, movimentam-se nos espaços, e disso extrair indícios importantes para pensar sobre o grupo e suas aprendizagens coletivas, além de participar e compartilhar desses momentos juntamente com as crianças” (Magalhães & Lazaretti, 2019, p. 156).

A boutique infantil, estação hospital e cozinha e o espaço criativo foram espaços elaborados com a finalidade de inserir as crianças em vivências para imaginar, criar e brincar de representar. Espaços para brincar são necessários nas instituições de educação infantil, principalmente para produzir a própria brincadeira como uma especial atividade humana que se forma na criança e também contribui para a formação de capacidades como a gênese da imaginação, o autodomínio da conduta, linguagem e outras conquistas psíquicas. Brincar de representar papéis aproxima a criança do mundo das relações humanas e forma-se nela o interesse de agir e fazer o que as pessoas fazem no interior de suas atividades, funções e uso de objetos humanos em suas ações laborais. Observamos abaixo, nas imagens, que brincar de médico-paciente; vendedor-comprador; cozinheiro-cliente, a criança brinca de representar o adulto em suas funções e a coloca numa condição totalmente peculiar: subordinar sua conduta de acordo com as regras implícitas que o papel assumido na brincadeira exige. Além disso, propomos um espaço de criação, em que as crianças acessaram livros, pincéis, lápis, papéis, no intuito de enriquecer o repertório das vivências estéticas e literárias das crianças. “Quanto mais o professor criar a necessidade de contar histórias, de apresentar novos personagens e músicas, maiores serão as chances de produzir interesses nas crianças” (Magalhães & Lazaretti, 2019, p. 156). Apresentamos, a seguir, alguns registros dessas propostas.



Imagem 1. painel sonoro
Fonte: acervo da autora.



Imagem 2. painel interativo
Fonte: acervo da autora.



Imagem 3. estação hospital
Fonte: acervo da autora.



Imagem 4. estação cozinha
Fonte: acervo da autora.



Imagem 5. estação boutique
Fonte: acervo da autora.



Imagem 6: espaço criativo
Fonte: acervo da autora.

Como referia-se à uma ação do estágio e na instituição havia 13 turmas e atendia, aproximadamente, 300 bebês e crianças em idade de 6 meses à 5 anos e 11 meses, foi necessário realizar algumas opções para garantir qualidade na utilização e interação nos espaços entre as crianças. Em vista do número expressivo de crianças na instituição, propomos um cronograma que foi organizado de acordo com a disponibilidade da instituição e das acadêmicas em relação ao estágio curricular supervisionado. A proposta foi assim organizada: duas turmas mistas (idades diferentes) no mesmo horário, garantir maior interação entre pares de diferentes idades; não havia uma ordem pré-determinada de quem iria primeiro em qual espaço; os horários no cronograma eram apenas como referência, sendo que era permitido que cada criança pudesse explorar, circular e brincar nos diferentes espaços propostos, com flexibilidade no tempo para iniciarem e/ou concluírem suas ações de exploração e brincadeira; os acadêmicos-estagiários ficaram dispostos nos diferentes espaços, orientados para que brincassem com os bebês e crianças, incentivassem situações e enredos de brincadeiras, explorando e manipulando junto com os bebês e as crianças pequenos objetos ainda não conhecidos, entre outras ações compartilhadas e colaborativas. Ressaltamos esse último aspecto – interações entre acadêmicos-crianças – isso porque, o potencial da organização do espaço está na qualidade das interações que podem ser compartilhadas entre os diferentes sujeitos. Partimos do pressuposto que essa relação entre os sujeitos mais experientes e as crianças podem qualificar os modos como as crianças exploram os espaços de manipulação de objetos e os espaços para brincar. Por isso, além de disponibilizar, intencionalmente, os objetos nos espaços, é preciso interagir, compartilhar e atuar, colaborativamente, nos usos e ações com os espaços e materiais disponibilizados.

Dessa experiência vivenciada no campo de estágio, compartilhamos nossas reflexões entre os profissionais da instituição e os acadêmicos elaboraram suas sínteses no relatório final da disciplina de Ensino e Estágio em Educação Infantil, envolvendo as etapas 4 e 5. A seguir, algumas análises realizadas pelas acadêmicas, sobre o estágio e a formação inicial para a docência:

O processo do estágio é enriquecedor na formação do docente, não somente por fazer um “simples registro”, abordando sobre o que foi ministrado em sala de aula, mas sim por exigir de nós a capacidade de conseguir captar passo a passo de fazer registros significativos para

que enriquecesse ainda mais o processo da produção do conhecimento.

O estágio contribuiu, contribui e sempre irá contribuir cooperando para a formação do professor. O estágio vem com esse intuito de provocar, nos levar a fazer reflexões, fomentar perguntar romper com aquilo que está estabelecido, levando o estagiário, o professor em formação a sair do conforto levando para uma área ainda mais superior. (Acadêmica A1)

Percebi que preciso melhorar no aspecto de busca de conhecimento naquilo que irei propor e diferentes direcionamentos de ensino. Mas observei que me identifiquei e me encantei com a educação infantil, em especial com a primeira infância. O estágio me trouxe uma nova visão e direção daquilo que almejo para minha futura profissão e que de alguma forma dentro daquilo que busco eu possa fazer diferente dentro de tudo o que vi e presenciei tanto em aspectos positivos e negativos. (Acadêmica A2)

Acredito que, como professora melhorei em minha relação com os alunos e consegui me encontrar ao ver o aluno, ao entender os processos de desenvolvimento da criança. Vendo certas atitudes em meu estágio, quero buscar ser uma professora que realize as ações de maneira fortalecedora e humanizadora para as crianças. (Acadêmica A3)

Todas as visitas ao CMEI, as conversas em sala de aula, e os materiais dispostos, remeteram-me a olhar para a necessidade da formação do professor. Por meio das visitas ao CMEI, observei vários desafios da prática pedagógica [...]. Ao relacionarmos a teoria para que esta embase a prática, posso dizer que a disciplina de estágio, aflorou em mim, o olhar reflexivo para a educação infantil em suas várias vertentes. Por outro lado, a parte prática do estágio foi, para mim, um grande desafio. Acredito que, conhecer a realidade de cada criança para planejar e intervir de forma apta para todos, numa ideia de equidade para que a aprendizagem seja proporcionada para todos, seja o grande desafio atual do professor (Acadêmica A4).

Desses relatos, observamos o quanto esse processo de reflexão depende da qualidade de uma formação que coloque o acadêmico-estagiário em situações que exigem domínio teórico e comprometimento com o desenvolvimento de ações pedagógicas coerentes com o processo formativo.

Como sínteses dessa experiência, apresentamos alguns aspectos a serem objetos de estudos e de continuidade em relação ao estágio em educação infantil: a) superação de alguns equívocos conceituais e práticos referentes ao espaço, principalmente, aqueles afetos à concepção decorativa e de passagem para uma concepção ativa e de vivências enriquecedoras; b) o processo formativo compartilhado entre acadêmicos-estagiários, profissionais da instituição e professora-orientadora do estágio, numa relação qualificada sobre a especificidade do trabalho educativo com os bebês e crianças pequenas, explicitando reflexões sobre a importante e necessária relação entre criança-professor e entre criança-criança e organização dos espaços como componente da organização do ensino e promotor de desenvolvimento.

Diante desses pressupostos, a escola básica não se constitui apenas como um espaço de observação, aplicação de modelos ou coleta de dados, mas, sim, um espaço de interlocução com a instituição formadora. Em nossa experiência particular de estágio e prática de ensino, essa integração pretende firmar a relação entre formação e atuação como a articulação entre os estudos realizados na Universidade como basilares para a atuação dos futuros professores de crianças, firmando uma concepção de docência na Educação Infantil que prima por práticas intencionais e sistematizadas e considere a criança como sujeito em atividade.

Considerações finais

Neste relato de experiência, socializamos os impactos formativos do estágio curricular supervisionado tanto para acadêmicos do curso de licenciatura em pedagogia, em iniciação à prática profissional, quanto para profissionais que atuam na instituição, explicitando, especialmente, sobre a organização do espaço.

Narramos as diferentes etapas que constituíram essa experiência formativa e apresentamos algumas reflexões dos acadêmicos envolvidos e os impactos no seu processo formativo. Compreendemos que a organização do espaço é um componente na organização do ensino na educação infantil e um conteúdo basilar na formação dos acadêmicos-estagiários. O modo como dispomos e compomos os materiais, objetos e móveis no espaço e a maneira como as interações crianças-professor e crianças-crianças ocorrem neste lugar revelam nossas concepções de criança e desenvolvimento e impactam em nossas práticas pedagógicas. Para solidificar uma atuação mais coerente e favorável na educação das crianças pequenas, precisamos garantir uma formação inicial que permita aos acadêmicos-estagiários compreender os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e o docente como um profissional que tenha como referência a criança como sujeito do processo educativo e a dependência de intervenções mediadas pela cultura para garantir o pleno desenvolvimento.

Destarte, o estágio curricular supervisionado é uma disciplina nuclear na formação de professores e pode ser um eixo articulador, em unidade, entre a formação na Universidade e a atuação na escola, considerando seus limites e potencializando seu processo formativo, atuando de forma coletiva e em colaboração tanto dos professores em exercício quanto dos futuros professores.

Referências

- Conselho Nacional de Educação (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.
- Horn, M. G. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso Editora.
- Lazaretti, L. M., Moraes, S. P. G., & Arrais, L. F. L. (2017). Aprender a ensinar na educação infantil: o papel da universidade na formação do professor. *Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba*. 8 (1)
- Lazaretti, L. M. (2013) *A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- Magalhaes, C., & Lazaretti, L. M. (2019). Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: Reflexões sobre o Espaço Como Potencializador das Aprendizagens de Bebês e Crianças na Educação Infantil. In: Cassiana M. & Nadia M. E. (Org.). *Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil*. Edirota CRV.
- Saviani, D. (2011). Formação De Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, 9 (1), p. 7-19.
- Singulani, R. A. D. (2009). *As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”*: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

Metamorfose

Maria Clara Nunes | ISCE Douro (Portugal) | klaranunes1978@gmail.com

Maria Lopes de Azevedo | ISCE Douro (Portugal) |

maria.lopesdeazevedo@iscedouro.pt

Resumo

Este trabalho, subordinado ao tema: Metamorfose e que agora se apresenta, traduz-se no corolário duma minha prática de ensino supervisionada levada a cabo num Centro de Estudos, no âmbito da Unidade Curricular de Observação e Intervenção em Contextos Educativos do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, num total de 100h e terá como principal objetivo descrever e refletir esta primeira experiência pedagógica, ainda que, maioritariamente através da observação participante. Assim, como suporte desta reflexão socorremo-nos da observação participante e das notas de campo, orientando-a com base nas expectativas relativas a este primeiro momento de estágio, ao enquadramento teórico de referência, à caracterização da entidade acolhedora, à caracterização do grupo/turma, o desenvolvimento da prática pedagógica e caracterizadas as experiências de aprendizagem. Com a realização deste trabalho pudemos recolher informação relativa à ação educativa e conseqüente desenvolvimento da prática pedagógica em contextos não formais de educação, bem como sistematizar e refletir as experiências de aprendizagem, no âmbito português, da matemática, do estudo do meio e do inglês, contribuindo, assim, cabalmente para a prática docente futura.

Palavras-chave: Observação; Prática; Ensino; Aprendizagem.

Introdução

O presente artigo resulta do trabalho de estágio desenvolvido no 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica que se frequentava no ISCE Douro, em Penafiel. Assim, estruturalmente iniciamos com a caracterização da entidade acolhedora, o Centro de Estudos, em Lordelo, concelho de Paredes, do grupo/turma que se constituía por 15 crianças bastante heterogêneas no que a ritmos de aprendizagem diz respeito, seguindo-se uma breve análise das interações e, imediatamente a seguir discorre-se sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, dando particular ênfase às experiências de aprendizagem, organizando-as por disciplinas –português, matemática, estudo do meio e inglês, ou seja, pelos diferentes domínios curriculares que tivemos oportunidade de trabalhar.

Ou seja, priorizam-se e destacam-se os procedimentos levados a cabo por cada disciplina, por forma a evidenciar o processo, como um todo ao contrário de se destacar o produto, por um lado e, igualmente sem repetir a descrição das observações registadas, similarmente em cada uma, por outro.

Com a realização deste estágio, tivemos a possibilidade de contactar diretamente com as crianças, aferir os seus interesses, motivações e, essencialmente as maiores dificuldades e/ou inquietações. Por isso e para isso, se pensaram e levaram a cabo as diferentes atividades pedagógicas, concluindo-se que num centro de estudos, apesar de num primeiro

momento ressaltar a ideia que se “faz mais do mesmo” com as crianças, uma vez que, se lhes permite acompanhá-las na realização dos trabalhos que trazem da escola, traduzindo-se, globalmente como um prolongamento da mesma, conseguimos motivar as crianças de modo que se implicassem ativa e eficazmente nas atividades. Esta implicação foi efetiva não só pela forma como registamos a participação das crianças, como também pelos resultados a que conduziu esta implicação. Isto é, a aprendizagens bastante significativas ao nível dos conteúdos abordados, assim como de outras competências transversais como o trabalho colaborativo, a reflexão e o sentido crítico face às atividades pedagógicas que se desenvolveram, pois na prática futura, consideramos ser fundamental monitorizar continuamente os processos de ensino aprendizagem, valorizando todo o processo e não apenas o produto final.

Caracterização da instituição

O Centro de Estudo iniciou atividade em 2014 apresentando, na altura da sua abertura, um total de 20 inscrições. A empresa foi constituída com o intuito de prestar serviços de apoio ao estudo e preparação para exames nacionais (individuais e em grupo), dispondo atualmente de serviços de ATL e atividades extracurriculares ao longo do dia e durante os períodos das paragens letivas. De facto, o Centro de Estudos experienciou uma evolução vertiginosa desde a sua criação com apenas 29 estudantes, tendo em setembro de 2015 um total de 80 inscrições. Em setembro, de 2016, somou um total de 116 inscrições, acrescentando uma taxa de aprovação que varia entre cerca os 99% e os 100%. A crescente procura verificada tem conduzido os promotores a recorrentes investimentos nas instalações, nomeadamente através da expansão do número de salas e a reformulação de alguns dos espaços anteriormente concebidos. O Centro de estudos é frequentado em diferentes horários pelos diversos estudantes, com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos, totalizando cerca de 140 inscrições em 2017. Nos anos seguintes, o número de alunos estabilizou, havendo apenas a salientar a redução significativa no último ano dado o contexto de pandemia que assola o país e o mundo. Dispõe de professores a tempo inteiro e a tempo parcial, alocados a cada grupo de trabalho, consoante as áreas de estudo e o nível de desempenho e carências identificadas no grupo ou indivíduos. As atuais instalações incluem 15 salas de explicações devidamente equipadas, refeitório, sala de jogos tradicionais e atividades físicas, sala da direção, armazém de material de apoio e ainda uma sala de apoio com cama, equivalente a um gabinete médico.

O gosto pelo ensino foi um importante impulsionador na criação do Centro de Estudo em apreço. De facto, sempre desenvolveram a sua atividade profissional no ensino público e reconheciam lacunas existentes no sistema, cuja resolução do seu ponto de vista é crucial, uma vez que estamos a falar de uma área com impacto direto na formação das gerações vindouras e no futuro do próprio país. Neste sentido, a aposta numa formação sólida e diversificada constitui uma das principais preocupações de ambos os promotores. Na área da educação/ensino, a felicidade dos jovens e crianças é um elemento fundamental no bom desempenho escolar e ambos os promotores reconhecem a importância de uma oferta pedagógica consistente e completa, mas acima de tudo, abrangente e capaz de proporcionar aos seus alunos o gosto pela aprendizagem de diferentes matérias de ensino, autonomia no desenvolvimento de trabalhos, capacidade de organização, gestão de tempo e stress e a própria autopercepção das suas capacidades. Sob esta perspectiva, o Centro de Estudos,

tem procurado complementar cada vez mais a sua oferta através da diversificação de serviços. Assim, tem estabelecido parcerias com outras instituições, como a *Diver Lanhoso* e a Câmara Municipal de Paredes, realizando ainda visitas de estudo a diferentes locais do país e a frequência de piscina ao ar livre e a praia durante os meses de verão.

Atualmente, o Centro de Estudos é procurado por diversos estudantes, desde os que frequentam a escola pública ou os colégios privados. O seu foco numa vertente pedagógica diferenciada e de qualidade tem surtido resultados, quer ao nível dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações periódicas nas respetivas escolas, quer mesmo nos resultados nos exames nacionais. A partilha destes sucessos com outros potenciais clientes como colegas de escola e encarregados de educação tem sido, até hoje, o principal meio de divulgação e promoção dos serviços prestados.

Caraterização do grupo

Conhecer para intervir é fundamental, pois sem conhecimento da realidade as práticas serão desprovidas de conteúdo e descontextualizadas. Assim, começamos por conhecer e caracterizar a turma mista do 3.º ano de escolaridade, constituída por 10 meninos e 5 meninas com tivemos o privilégio de interagir e trabalhar e como se sistematiza no gráfico seguinte:



Gráfico 1. Número de Alunos por género
Fonte: Elaboração própria.

Através das observações que se foram realizando, dos diálogos efetuados com o professor titular de turma, consideramos que era uma turma bastante interessada, motivada e predisposta a colaborar e a partilhar com os vários elementos que a constituíam. Era uma turma que, no geral, apresentava um bom domínio dos conteúdos curriculares. Contudo, pareceu-nos que alguns alunos demonstravam pouca autonomia, solicitando sempre a presença do adulto para a resolução das tarefas propostas. Algumas meninas demonstravam algumas dificuldades de aprendizagem, fruto da pouca concentração que depositavam quando as atividades e os conteúdos eram expostos e explicados. A professora titular criava e desenvolvia diferentes estratégias, materiais e metodologias que colmatassem as dificuldades apresentadas pelo grupo de crianças. Consideramos, todavia, que se tratava de um grupo empenhado, que procurava constantemente criar e fortalecer elos de cooperação e colaboração entre os vários elementos da turma. Existiram diversos momentos em que surgiram situações de interação em que cada criança podia aprender com o outro, através da partilha, troca de conhecimentos, vivências e experiências de cada um.

Naturalmente, acredito que a aquisição das aprendizagens não se pode focar somente no que se ouve de um professor ou familiar, não se limita a estar explícito nos manuais ou inerente na resolução das fichas dos trabalhos de casa, mas sim nas aprendizagens que constituem um fio condutor que se desenrola ao longo da nossa vida, partindo das experiências e vivências de cada um, consoante as exigências do nosso quotidiano e circunstâncias.

Existiam também na instituição outros projetos que eram desenvolvidos e implementados pelos vários docentes das diferentes salas de aula. Um dos projetos denominava-se Programa Eco Escolas que, entre outros objetivos, pretendia motivar a criança para a necessidade de mudança de atitudes e adoção de comportamentos sustentáveis no quotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário. Na instituição incentivava-se, na hora do lanche, à divisão do lixo, existindo eco pontos de diferentes cores para as crianças saberem onde deitar o lixo. Outro projeto relevante é a presença diária de um professor da área de Desporto e Educação Física, que dinamiza as suas atividades entre as 17h e as 19h30. Ora, os alunos depois dos seus trabalhos podem realizar atividades práticas e, acima de tudo, libertarem-se, ao final do dia, da pressão exercida e acumulada durante todo o dia.

Interações

A relação professora/alunos e alunos/professora era muito boa, pois pareceu-nos existir uma interação e cooperação visíveis, resultando numa turma que funcionava bem no seu conjunto. Todas as crianças eram estimuladas a participar nas atividades diárias e a todas elas foram dadas as mesmas oportunidades, corroborando-se que as relações entre professor/aluno/conteúdo não são estáticas, mas, pelo contrário, dinâmicas e relembrando-nos os pressupostos de Freire (1996) ao que a relação professor (opressor) e aluno (oprimido) ou vice-versa têm a finalidade de que a relação professor-aluno nesse processo de ensino-aprendizagem gira em torno da conceção da educação, tendo uma perspetiva de que quando todos se unirem na essência da educação como prática de liberdade, ambos abrirão novos horizontes culturais de acordo com a realidade e imaginação de todos os indivíduos, seguido das diferentes culturas de cada um.

Relativamente às amizades, notaram--se algumas preferências entre alunos, pois alguns deles já se conheciam há algum tempo e frequentavam a mesma escola.

É de realçar o empenho da professora perante a turma, sempre muito preocupada com os elementos que demonstravam mais dificuldades. Também foi feito um trabalho pedagógico, no sentido de preparar os alunos para o futuro, em diferentes níveis, quer pessoal quer social, levando-me a inferir que o paradigma subjacente ao conceito de educação, neste centro, se afasta da educação bancária, teorizada por Freire (1987), aproximando-se de uma educação problematizadora, ou seja, aquela que responsabiliza e implica a todos e cada um no processo educativo.

A professora orientadora, com a sua longa experiência de ensino, revelou-se muito profissional, atual e dinâmica. Na nossa opinião, na sua prática de ensino ao longo deste estágio, observei que ensinava a estes alunos para além do saber, o saber estar e o saber

fazer, diversificando as estratégias de ensino que se ajustavam às dificuldades de cada aluno. Na prática diária, consegue-se realizar um trabalho de acompanhamento individualizado, o que diferencia o trabalho realizado pelo centro do trabalho realizado nas escolas. Note-se que o número de alunos e o facto de haver dois docentes na sala permitia tal feito.

O processo de ensino-aprendizagem compreende ações conjuntas do professor e do aluno, onde estarão estimulados a assimilar, consciente e ativamente os conteúdos/métodos e aplicá-los de forma independente e criativa nas várias situações escolares e na vida prática. O ato de ensinar e aprender não se pauta somente no ato do professor “passar a matéria” e o aluno automática e mecanicamente reproduzir o que “absorveu”. É nessa aceção que se entende a necessidade de se compreender o conhecimento escolar à luz de diferentes variáveis e, considerando visões: como produto acabado e formal (visão tradicional); como produto acabado e formal de carácter técnico (visão tecnológica); como produto aberto, gerado através de um processo espontâneo (visão espontaneísta e ativista) e; como um produto aberto, gerado por um processo construtivo e orientado (visão investigativa) (Bolzan, 2002, p. 18).

Por isso e para isso, as relações estabelecidas entre professores/alunos vão no sentido de se propiciar um contexto capaz de estimular às atividades diversificadas, à curiosidade, à iniciativa e ao desenvolvimento de capacidades, sem, contudo, se deixar de ter consciência dos diferentes papéis e das responsabilidades que cada um lhes confere. Ou seja, assumindo-se uma conceção reflexiva, capaz de gerar conhecimento sobre si próprio, fazendo significado a sua própria existência (Alarcão, 2001).

Face ao que foi dito, entendo que as interações e o ambiente parecem contribuir para suscitar o interesse pela escola e a dedicação aos estudos, com reflexos sensíveis no aproveitamento escolar dos alunos, indo ao encontro da aceção de Durkheim (1978) ao referir que “a escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam” (p. 49).

Desenvolvimento da Prática Pedagógica

Experiências de aprendizagem

Como pequeno preâmbulo, torna-se pertinente referir que encetar o processo de prática de ensino supervisionada foi um momento muito importante para a formação, enquanto futura docente.

O horário, de segunda a quinta, das 9h00 às 12h00 e 14h00 às 19h00, foi negociado com a instituição, salvo raras exceções em que foi necessário alterar algum dia, por conveniência de uma das partes.

Este primeiro momento de estágio decorreu num Centro de Estudo, onde o trabalho realizado se consubstanciou em prestar apoio ao Pré-Escolar, das 15h30 às 19h00, ao 1.º ciclo, das 17h00 às 19h00, ao 2.º, 3.º ciclos e Secundário, entre as 9h30 e as 12h00 e entre

as 14h30 e as 17h00. Assim, tivemos a oportunidade de alargar a intervenção a vários níveis de escolaridade, ajudando sempre que precisavam.

Relativamente ao 1.º ciclo, 3.º ano de escolaridade, o trabalho diário desenvolvido recaía, quase sempre, na realização dos trabalhos de casa, todavia o foco deste artigo recairá na descrição das experiências de aprendizagem por disciplinas, focando aquilo que nos pareceu mais inovador e profícuo.

Finda a primeira semana de observação, em contexto, importou refletir sobre os aspetos que mereceram particular atenção e que, por isso, implicou trazer à reflexão, pois ao longo dos primeiros dias de estágio já foi possível começar a perceber-se o funcionamento do Centro, mais propriamente sobre o funcionamento das atividades e nas quais se teve o privilégio de ser integrada. Destaca-se que foram realizados todos os trabalhos de casa e o estudo com particular foco no treino da leitura, interpretação e compreensão e alguns aspetos gramaticais: classes e subclasses de palavras, conjugação verbal (treino da flexão verbal, no modo indicativo, tempos simples).

Apesar de o estágio ser tendencialmente de observação, pudemos intervir com os alunos que apresentavam mais dificuldades, coadjuvando, desta forma, a professora cooperante a realizar com os alunos um atendimento a todos de forma mais individualizada. Contudo, como já mencionado, dar-se-á apenas conta do trabalho realizado por disciplina, começando pelo domínio do português.

Diariamente, a professora começava por escrever no quadro o plano de trabalho, indo ao encontro dos trabalhos de casa de cada aluno. Eram, subseqüentemente, organizados os trabalhos por temáticas ou por disciplina com o intuito de se rentabilizar o tempo disponível, não sendo complicado, pois havia alunos da mesma escola e da mesma turma, sendo possível agrupá-los.

No caso da disciplina de português, os alunos não tinham trabalhos de casa, um dos trabalhos observados esteve relacionado com a análise de um texto narrativo escolhido pela professora orientadora. Procedeu-se à leitura do texto pela professora; posteriormente, cada criança foi sendo solicitada a participar na leitura (leitura coletiva). Seguiu-se a leitura silenciosa e a exploração do texto, através da realização da ficha correspondente. O trabalho de interpretação e compreensão começou pelo levantamento do vocabulário ou expressões que causaram algum tipo de dificuldade, pois sem este trabalho prévio seria impossível a compreensão textual. As questões de interpretação foram resolvidas pelos alunos por partes. Primeiro, o Grupo I (texto não literário), que foi corrigido, e só depois se avançou para o Grupo II (texto literário). Nas aulas seguintes, tentamos explorar textos de diferentes géneros literários (narrativo, poético ou dramático) e de diferentes tipologias (notícia, carta, convite...), cumprindo o que está presente nas Aprendizagens Essenciais. Dependendo do tempo, a ficha ou era resolvida, por escrito, no quadro, pelos alunos, com a ajuda da professora, ou era corrigida por esta à posteriori. Em ambos os casos, foi sempre realizado o trabalho de correção e de discussão com os alunos sobre os erros assinalados.

Noutros dias de observação, os alunos realizaram, na disciplina de Português, uma oficina de gramática, por nós concebida tendo em conta as Aprendizagens Essenciais e os respetivos descritores. Foram selecionados os conteúdos – Constituintes da frase – Grupo Nominal e Grupo Verbal e Sujeito e Predicado. Esta oficina foi pensada de modo que os

alunos pudessem fazê-la sozinhos, pois obedeceu-se a uma filosofia de descoberta e aprendizagem autônoma, sendo progressivo o grau de dificuldade e de complexidade. Na realidade, praticamente todos os alunos conseguiram atingir o objetivo proposto, tendo o professor intervindo o menos possível.

Ao nível da Gramática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), objetiva-se que os alunos se apercebam e compreendam as regularidades da língua, para que progressivamente possam dominar regras e processos gramaticais. Pretende-se, então, que os alunos saibam usar o conhecimento gramatical adequadamente nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita. No Programa de Português refere-se ainda que “o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Portugal, MEC, 2015, p. 8). De forma progressiva, é esperado que, de ciclo para ciclo, a consciência metalinguística dos alunos se desenvolva, de forma progressiva, de modo a alcançar um conhecimento reflexivo da língua materna. Entende-se, portanto, que a análise e reflexão sobre a língua se assumem como aspetos fundamentais para desenvolver a consciência linguística dos alunos, de modo a transformar o seu conhecimento implícito sobre a língua num conhecimento explícito.

Relativamente ao domínio da escrita, na maior parte dos dias, os alunos traziam sempre textos para escrever, com temas pré-definidos, causando alguma agitação, pois verificava-se que não há uma articulação entre o que deram, durante o dia, na escola e as temáticas solicitadas. Assim, procedeu-se a um pequeno “brainstorming”, e do registo das ideias que foram surgindo, elaborou-se um plano de texto. Este trabalho foi demorado e ainda teve que ser conciliado com a realização dos restantes trabalhos de casa. Por vezes, a escrita era orientada pela professora. É de salientar que o trabalho de planificação textual praticamente não é comum em determinadas escolas, consideradas “mais tradicionais”, com professores mais velhos, que ou não conhecem as novas estratégias de ensino ou resistem à mudança.

Temos alguma dificuldade em compreender esta postura, pois, atualmente, são imensas e diversas as ferramentas que o professor dispõe para aplicar em sala de aula, como sejam os quadros interativos, o apoio online por parte das Editoras e do Ministério da Educação, como é o caso da Escola Virtual, entre outras. Numa aula mais dinâmica e prática, o aluno fica mais empenhado e interessado o que pode ser gratificante nos resultados obtidos. Claro que exige bastante trabalho da parte do professor, pois tem de se preparar atempadamente as suas aulas, mas, por outro lado, parece estimular o ensino e a aprendizagem das crianças e motiva-as, abandonando a pedagogia como mera transmissão de conhecimentos.

Na investigação que realizou, Pereira (2000) identificou junto de alguns professores um ensino tradicional da escrita, com base na realização de exercícios quase sempre descontextualizados. A nossa experiência também nos tem revelado que, muitas vezes, na escola não se dá a devida importância ao nível situacional, nem se percebe que as incongruências semânticas que os alunos evidenciam nas suas produções escritas podem estar relacionadas com a incompreensão da contextualização do texto. De facto, a tradicional forma de ensino da escrita, baseada na redação de histórias seguindo os passos fundamentais definidos pelo professor e a consequente partilha com os colegas, adotada sobretudo no 1.º ciclo, não se tem revelado eficaz para ajudar os alunos a escrever (Azevedo

& Teixeira, 2011). Importa, pois, propor novas estratégias de ensino, que conduzam a uma real aprendizagem.

Para Tavares (2007), a escrita é uma atividade complexa que se realiza de acordo com certas regras que garantem a coesão textual, sendo que entendemos por coesão o “conjunto de relações ou vínculos de significado que se estabelecem entre diferentes elementos do texto e que permitem ao leitor interpretá-lo com eficácia” (Cassany, 1999, p. 82). A coesão é uma propriedade do texto que está intimamente ligada à coerência e adequação textual, dado que possibilita transmitir o sentido global de uma estrutura numa situação de comunicação específica que condiciona as suas particularidades linguísticas (Jimeno, 2006).

Por seu lado, Duarte (2001) diz-nos que as investigações desenvolvidas na área demonstram que mais de 95% das crianças têm sucesso na aprendizagem da escrita se o ensino for bem-preparado por professores competentes. Neste sentido, Barbeiro e Pereira (2007) sugerem que a aprendizagem é mais consistente quando os alunos se envolvem em atividades sequenciais, que lhes vão conferindo uma progressiva autonomia na produção textual.

No que diz respeito à leitura, há vários estudos que comprovam que “as crianças com maus resultados na leitura são menos competentes que leitores com resultados normais na leitura numa grande variedade de tarefas fonológicas, semânticas e sintáticas. (Rebello, 1993, p. 17). Constatei que neste domínio alguns alunos desta turma ainda não adquiriram o ritmo de leitura, soletram e quando desconhecem a palavra hesitam na sua leitura.

No âmbito dos pré-requisitos considerados necessários à aprendizagem institucional da leitura e escrita, Rebello (1993), citado por Nina, (2008, p. 21) partilhamos da opinião de outros investigadores que apontam cinco elementos a ter em conta na educação pré-escolar: vocabulário ou desenvolvimento linguístico; poder de atenção e concentração; capacidade de identificação ou reconhecimento; poder de distinção ou discriminação perceptiva; capacidade de se lembrar ou recordar; sendo que destes a área da linguagem é que diferencia os alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita daqueles que não as evidenciam como refere Vellutino, (1979), citado por Rebello, (1993, p. 133).

Será de referir que alguns alunos não terão ainda adquirido todos estes pré-requisitos, sendo de destacar a pouca variedade a nível vocabular e alguns problemas de concentração e de atenção. Nestes pressupostos, justifica-se que o trabalho desenvolvido no centro, nomeadamente o treino da leitura, silencioso e em voz alta, se tenha traduzido numa das principais atividades desenvolvidas ao longo da semana.

Sabendo que a motivação e o envolvimento do aluno são extremamente importantes no ensino aprendizagem, considero que todo o trabalho realizado pela docente orientadora foi no sentido de proporcionar atividades variadas, o que contribui para promover oportunidades de aprendizagem em todas as áreas curriculares, recorrendo a diferentes tipos de materiais e estratégias. Como forma de ilustrar e explicitar algum do trabalho realizado na prática pedagógica, passo a apresentar algumas daquelas que foram as experiências de aprendizagem promovidas no âmbito desta disciplina com registos fotográficos.

Experiência de aprendizagem para ilustrar o trabalho realizado no domínio da matemática.

Fernandes (1994) “diz-nos que o professor tem um papel primordial na mudança e na inovação do processo educativo. Deve, no exercício da sua profissão, sentir a importância de ser educador e a responsabilidade do sucesso do aluno na aprendizagem na disciplina. Sabendo o professor a importância da matemática na estruturação do pensamento humano e no desenvolvimento integral e harmonioso da criança, promoverá como objetivo final o sucesso do educando”. Fernandes (1994), segundo a autora referida acima, “existem atitudes que são desejáveis que um professor manifeste em sala de aula: respeitar as diferenças individuais e o ritmo pessoal; valorizar as experiências realizadas; atender aos interesses e as necessidades individuais; favorecer a interação e a troca de experiências e saberes; possibilitar a escolha de atividades; estimular a iniciativa e a participação; valorizar as aquisições e o trabalho desenvolvido; criar um ambiente favorável à socialização”.

O professor deverá fomentar a existência de duas componentes importantes na sua formação: abertura à investigação científica e pedagógica, contemplando a renovação de processos; diálogo com os alunos no ato pedagógico; com os colegas, fomentando a análise e a reflexão de metodologias (Fernandes, 1994).

Caldeira (2009) “acrescenta ainda que o papel do professor deve passar de expositor a auxiliar, tornando-se aquele que propicia e orienta a manipulação e a interação das crianças com os vários aspetos do meio que as envolve”. É fulcral que os educadores e professores criem ambientes estimulantes, encorajando, entre outros, o uso de materiais manipulativos, para que os alunos sejam ativos e consigam passar a ponte entre o concreto e o abstrato da matemática.

A Tabela 1 sistematiza o trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de matemática:

Tabela 1. Trabalho desenvolvido pelos alunos

Dia	Recursos utilizados	Dinâmica da Aula
13/11	Manual pp.60 e 61 Quadro branco	- Leitura dos exercícios em grande grupo; - Realização de contagens progressivas e regressivas em voz alta; - Realização de exercícios do manual; - Correção dos exercícios individualmente no quadro; - Correção individual: cada criança realiza a sua correção dos exercícios.
20/11	Manual pp. 74 e 75 Quadro Branco	- Leitura dos exercícios em grande grupo; - Realização de exercícios do manual; - Correção coletiva dos exercícios, com a ajuda da professora.
27/11	Livro de exercícios fichas n.º 9 e 10 Quadro branco	- Leitura dos exercícios em grande grupo; - Realização de exercícios do livro de exercícios; - Correção dos exercícios em pares, com o auxílio da professora que, no caso de dúvida, esclarece e explica.

Fonte: Elaboração própria.

No que respeita à análise deste trabalho, foi possível observar alguns padrões no comportamento da professora cooperante e dos recursos que a mesma utilizava para a realização das aulas/atividades nesta disciplina.

Nas aulas referentes às três semanas de observação, pude constatar que todas as aulas de matemática tiveram como recursos, o quadro, o manual ou fichas de trabalho.

Como afirma Caldeira (2009), “a aprendizagem baseia-se na experiência requerendo participação e envolvimento ativo dos alunos”. Deste modo, creio que a aprendizagem seja mais significativa se os alunos fizerem parte da mesma, o que aconteceu dada a dinâmica criada na sala como se pode antever nas propostas de trabalho levadas a cabo.



Figuras 1. Páginas Caderno de Matemática
Fonte: Elaboração estudantes.

No que concerne à disciplina de estudo do meio, esta assume especial importância enquanto componente essencial na formação de cidadãos conscientes, críticos, observadores e interventivos, numa perspectiva de desenvolvimento individual, mas também enquanto membro de uma sociedade (escolar, do meio, da comunidade).

Nota-se que os professores parecem não dedicar tanto tempo como seria desejável a esta disciplina, o que pode ser constatado com os trabalhos de casa que os alunos realizam. São em menor número comparativamente a Matemática e Português. Considero ainda que existe uma falha ao nível da articulação desta disciplina com outras, nomeadamente Português e Expressões Artísticas.

Globalmente, os alunos são convidados à mera memorização de conteúdos, havendo pouca aplicabilidade das matérias ao dia a dia do aluno, o que seria expectável nesta área, mesmo ao nível da realização de experiências e outras atividades mais práticas.

Aliás, entende-se que as atividades experimentais, quer sejam individuais, quer sejam elaboradas em grupo, promovem nas crianças diferentes competências, como aprenderem a respeitar os outros, proporcionar, em contexto de sala de aula, confronto de ideias, permitem exprimir as suas opiniões sobre diversos assuntos. Pode ainda existir uma maior colaboração e cooperação entre os membros de um grupo, respeitando a sua vez, potenciando o desenvolvimento de atitudes e valores e uma aprendizagem ativa. Como afirmam Martins e Veiga (1999) “aprender pressupõe um processo pessoal e ativo na construção de conhecimento” (p. 25).

No que às atividades experimentais diz respeito, as crianças devem ser orientadas para um processo de reflexão proporcionando, segundo Sá e Varela (2007), uma adaptação da perspectiva da criança, de acordo com o que observa e com o desenvolvimento de novos conceitos, proporcionando uma melhoria da qualidade de aprendizagem e conhecimento. Sobretudo, porque a realização das atividades experimentais amplia o conhecimento científico que, certamente irá ficar interiorizado e será lembrado por muito tempo, salientando, ainda, que o ensino e a aprendizagem são processos em (re)construção permanente (Sá & Varela, 2007).

É de louvar que se pode observar um exemplo de articulação curricular entre as disciplinas de Estudo do Meio, Português e Expressões Artísticas, quanto ao ensino de um livro do Plano Nacional de Leitura, para o 2.º ano, A Menina Gotinha de Água, de Papiniano Carlos, e o conteúdo “O Ciclo da Água”, e a possível maquete que poderia ser feita pelos alunos sobre o ciclo da água, com materiais recicláveis.



Figura 2. Página Caderno Estudo do Meio
Fonte: Elaboração estudante.

Por fim, relativamente à disciplina de inglês praticamente não existiu um acompanhamento contínuo, pois os alunos, muitas vezes, não tinham aulas e raramente traziam trabalhos de casa. Apenas eram trabalhados conteúdos no domínio vocabular, com a mera memorização, na altura dos momentos de avaliação. Considera-se que é uma lacuna grave na formação dos alunos dado que quanto mais cedo se proporcionar à criança a aprendizagem de outras línguas mais facilidade ela terá na utilização da mesma.



Figura 3. Página Caderno Inglês
Fonte: Elaboração estudante.

Considerações finais

Entende-se que estes dias de estágio se traduziram em momentos singulares de aprendizagens, pois permitiram não só ajudar os alunos com as tarefas, em geral, como aprender diferentes metodologias de trabalho, em particular. Concretamente, tive a oportunidade de participar na realização de atividades originais e presenciar momentos inesquecíveis. Sendo inesquecível esta primeira experiência de prática pedagógica!

Realço, que se encontraram neste Centro as pessoas certas – uma equipa de professores de diferentes áreas disciplinares, uma psicóloga singular, um professor de Educação Física divertido e sempre disponível, uma funcionária excepcional com dotes culinários – um grupo de trabalho que foi crescendo e sendo enriquecido, e que com esforço, dedicação e exigência conseguia, a cada dia, verdadeiros milagres. O que os une a todos é o sentimento de entrega e de crença que cada criança é única, tem direito a ser diferente, nunca será discriminada, pode sempre partilhar os seus anseios, os seus medos, as suas falhas e os seus sucessos. Não há dedos que se apontam, há palavras de elogio e abraços de felicidade. O objetivo primordial deste Centro é ser um local de partilha de experiências cruciais no desenvolvimento do ser social presente em cada criança/jovem.

Nunca esquecendo as razões que levam os pais a procurarem este local, entre elas a melhoria dos resultados escolares, percebeu-se que neste Centro se pretende, também, dotar os alunos de ferramentas de socialização e de aprendizagem autónoma, fortalecendo os dotes individuais, em vez de os tornar meros recetores de informação. Foco na excelência, na responsabilidade, no profissionalismo, na solidariedade, na autonomia e iniciativa individual e coletiva são valores intrinsecamente ligados ao ensino e à formação de crianças e jovens e são esses os alicerces de toda a atividade do Centro de Estudo.

Ao se ter tido a possibilidade de acompanhar os alunos diariamente no Centro de Estudo pudemos, através das atividades observadas e realizadas, perceber que educar é uma tarefa complexa, desafiadora, com momentos difíceis e cansativos, contudo é a melhor das profissões! O que recebemos em troca não é quantificável, é sentir que enriquecemos e

crecemos enquanto profissionais (a caminho de o ser), mas mais importante como seres humanos.

Face ao que foi dito, apraz-nos referir que com este estágio se teve, igualmente a possibilidade de aferir que as práticas dos professores se orientavam na mobilização de métodos e estratégias de ensino que permitissem aos estudantes atingir os objetivos em relação a um conteúdo específico. Esses métodos e estratégias eram recorrentemente diversificados e apelavam à mediação nas formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, tendo como resultado a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operacionais dos alunos, ou como nos diz Paulo Freire (1996, p. 23) onde “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

Nesta linha de pensamento, é nosso entendimento que a ação pedagógica do professor em sala de aula é imprescindível, desde que o mesmo possa assumir um papel de mediador e não de mero transmissor. Ou seja, uma relação pedagógica na qual a relação professor-aluno se posa pautar como uma busca da inteligibilidade atual e onde todos têm responsabilidades e devem estar ativos, como me pareceu existir no decorrer desta PES. Só desta forma, se poderá contribuir para a formação integral dos alunos, concretamente na mudança atitudinal, na medida em que se apela ao comprometimento dos professores com o aluno, a escola, a sociedade e professores com uma educação de qualidade e, concomitantemente se vê o aluno como um indivíduo ativo no processo ensino-aprendizagem, ou como nos diria Paulo Freire (1996), “como um processo de conscientização no qual a educação se assume como um ato político que, por consequência leva à transformação e potência o bem comum”.

Ora, finda esta prática pedagógica apraz-nos referir que se pretende continuar a implementar, sob orientação dos orientadores, projetos motivadores e diferenciadores, como oficinas de escrita e organização de projetos de leitura, em articulação com a comunidade envolvente (bibliotecas da zona) e com os pais. Pois, atendendo à riqueza da experiência vivida em contexto, poder-se-á, nas próximas oportunidades, considerar e atender a aspetos antes desconhecidos, nomeadamente o envolvimento ou não dos pais nas atividades, a organização temporal dos projetos e das oficinas a aplicar, assumindo que a formação se trata de um processo contínuo no qual a avaliação qualitativa nos permite ir monitorizando as aprendizagens e consequentemente ir reajustando as práticas, plasmando “A metamorfose” que subjaz a quaisquer processos formativos e, por inerência à formação de professores que assumiu, com a realização desta PES, uma componente mais prática.

Referências

Alarcão, I. (2001) (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.

Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores? *Fórum linguístico*, 8 (1), 23-39.
<https://www.academia.edu/RegisterToDownload/Survey-73>

- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. ME/DGIDC.
- Bolzan, D. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Mediação.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós.
https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/construir-la-escritura
- Duarte, I. (2001). Língua: português. *Noesis* (59), 20-23. Instituto de Inovação Educacional.
- Durkheim, E. (1978). *Educação e Sociologia*. Melhoramentos.
- Fernandes, M. Dária (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do ensino Básico - Aspetos Inovadores*. Coleção Educação Básica. Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed.) Paz e Terra.
- Jimeno, P. (2006). La cohesió textual en l'ensenyament d la llengua. In A. Camps e F. Zayas (Coords.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp.37-46). Editorial Graó.
- Martins, I., & Veiga, M. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspetiva da educação em ciências*. Instituto de Inovação Educacional.
- Nina, I. (2008). *Da leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Universidade Aberta.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Prática*. Edições ASA.
- Portugal. Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. MEC.
- Rebelo, J.A.S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Edições Asa.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: uma proposta didática para o 1.º ciclo*. Porto Editora.
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português. língua materna e não materna no ensino básico*. Porto Editora.

Relações étnico-raciais e infâncias: o brincar também educa

Maria Clareth Gonçalves Reis | Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Riberio (Brasil) | clareth@uenf.br

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo apresentar resultados de experiências vividas por meio da disciplina intitulada *A criança, o Brinquedo e a Educação*, oferecida para estudantes do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) no período de 2017 a 2019. A referida disciplina é de caráter optativo e é desenvolvida na Brinquedoteca Tupânãriké, localizada no Centro de Ciências do Homem da instituição desde o ano de 2017. Um dos objetivos desse espaço é propiciar às/aos alunas/os dessa graduação (formação inicial) o uso de uma sala de aula voltada à Educação Infantil com oficinas de música, dança, artes cênicas, contação de histórias e artes visuais. Em diálogo com a proposta da brinquedoteca, a ementa da disciplina destaca aspectos referentes ao jogo como uma atividade educativa lúdico-estética na organização do trabalho pedagógico no nível educacional em questão; e a importância do jogo na aquisição do conhecimento e na atividade criadora da criança. A partir dessas proposições, percebe-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela disciplina em questão tem proporcionado às/aos licenciandas/os uma formação com qualidade em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao tratar sobre a questão da diversidade, ou seja, as instituições de Educação Infantil deverão prever, em suas práticas pedagógicas, “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010). Na formação dessas/es estudantes, realizada no ambiente da brinquedoteca, há essa preocupação tanto na elaboração quanto no desenvolvimento das atividades. A diversidade étnico-racial é percebida nas propostas dos jogos, dos brinquedos, das brincadeiras e, principalmente, dos livros de literatura infantil disponibilizados no acervo. Para estudantes do curso, é “uma belíssima ideia tratar desde a infância questões étnico-raciais para desde pequenos ajudarmos as crianças a desconstruir o racismo estrutural” (Pedro, turma 2017).

Palavras-chave: Brinquedoteca; Formação de professoras/es; Educação infantil; Relações étnico-raciais.

Origem da brinquedoteca Tupânãriké da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf)

Tem magia, encanto, beleza, alegria... — Nylse Cunha, *Brinquedoteca, um mergulho no brincar*.

A brinquedoteca da Uenf, hoje denominada Tupânãriké, conforme será explicitado mais adiante, é fruto do projeto *Brinquedoteca — artes e manhas da aprendizagem*,

selecionado pelo Edital Faperj n.º 20/2012¹³ (Reis et al., 2012)¹⁴. Esta iniciativa, que propôs a construção de uma brinquedoteca no Centro de Ciências do Homem (CCH) da Uenf, sob a responsabilidade do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (Leel), já foi implementada desde a finalização da obra e a entrega do relatório técnico à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) no segundo semestre do ano de 2015. A Figura 1, apresentada a seguir, contém o logotipo do espaço.



Figura 1. Logotipo da Brinquedoteca Tupânãriké
Fonte: Marcus Cunha (Ascom/Uenf), 2018.

O referido projeto que deu fruto à brinquedoteca da Uenf foi idealizado por um conjunto de docentes, especialmente pelas professoras Silvia Alícia Martinez e Maria Cristina dos Santos Peixoto, do Leel, laboratório que se dedica principalmente ao projeto acadêmico do curso de licenciatura em Pedagogia, implantado na universidade em 2007.

Outro elemento importante na criação da brinquedoteca se refere à própria legislação do Ministério da Educação (MEC), que tem como um dos seus quesitos avaliativos a presença desse tipo de estrutura nas instituições que oferecem a licenciatura em Pedagogia. Ao avaliar esse curso, o MEC busca saber se a universidade em análise possui esse espaço e se as instalações físicas deste, os equipamentos, os jogos e os brinquedos estão de acordo com a proposta governamental (Brasil, 2005). Esse é um aspecto significativo desde a elaboração do projeto até a sua materialização, considerando a nossa pretensão em elevar qualitativamente o nível do curso de Pedagogia oferecido.

¹³ Programa Apoio às Universidades Estaduais do Rio de Janeiro — Uerj, Uenf e Uezo — 2012.

¹⁴ Equipe responsável: coordenadora proponente: prof.^a dr.^a Maria Clareth Gonçalves Reis; pesquisadores associados: prof. dr. Gérson Tavares do Carmo, prof. dr. Giovane do Nascimento, prof. dr. Leandro Garcia Pinho, prof. dr. Sérgio Arruda de Moura, prof.^a dr.^a Silvia Alícia Martinez, prof.^a dr.^a Maria Cristina dos Santos Peixoto; pós-graduandos: Claudia Aparecida Vieira Pinheiro e Simone Machado de Athayde (mestrandas em Políticas Sociais); funcionários técnico-administrativos: Evacyra Viana Peixoto, Felipe Mcauchar, Luis Alberto da Graça e Marinete Sales de Souza; comitê gestor dos equipamentos: prof.^a dr.^a Maria Clareth Gonçalves Reis, prof. dr. Leandro Garcia Pinho e prof. dr. Gérson Tavares do Carmo.

Além disso, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no Art. 6º, ao tratar da estrutura dessa formação, especifica alguns elementos fundamentais que corroboram a importância de existência da brinquedoteca na Uenf. Dessa forma, em sua constituição, o curso de pedagogia deve considerar a existência de:

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: (...) b. atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c. atividades de comunicação e expressão cultural. (Brasil, 2006, p. 4)

Sendo assim, avançamos em direção a mais uma conquista ao realizarmos a construção de uma brinquedoteca no âmbito do CCH, com a formação de um espaço para a experiência com o mundo lúdico, destinado à vivência de nossas/os estudantes sobre a principal atividade voltada à Educação Infantil, o brincar como direito universal, garantindo que “toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito” (Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959). Fundamentada também nesses documentos normativos é que surge a brinquedoteca da Uenf, definida aqui como

Um espaço criado para favorecer a brincadeira. É um espaço onde as crianças (e os adultos) brincam livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais permitem expressão da criatividade, mas a BRINQUEDOTECA pode existir também sem brinquedos, desde que outros estímulos às atividades lúdicas sejam proporcionados. (Cunha, 2001, p. 8)

Com essa intenção de estímulo às mais diversas expressões criativas, surgiu também o nome que achamos mais adequado ao local: “tupânâriké”. Advindo do vocabulário da língua puri, o termo significa “cana de açúcar” (Lemos, 2012), já despertando o interesse pela questão étnico-racial, que também é fundamental nas ações da formação inicial de estudantes da instituição. Definimos a escolha desse termo para homenagear os povos indígenas da etnia puri, que fazem parte da origem da região norte fluminense do Rio de Janeiro, onde se localizam o município de Campos dos Goytacazes e a universidade em questão. O termo selecionado possibilita-nos fazer alusão a algo doce, que dá prazer, alegria, satisfação; e a brinquedoteca, para nós, significa um lugar de diversão, alegria e, acima de tudo, prazer — prazer pelo brincar e pela arte de viver a infância rodeada de cores, vibrações, potências, musicalidade, corporeidades e poesia.

Para propiciar esse gosto pelo brincar, o espaço que compõe a brinquedoteca Tupânâriké se encontra equipado com um acervo de brinquedos, jogos e livros de literatura infantil com uma abordagem ampla, que contempla a diversidade étnico-racial negra e indígena. Essa estrutura busca proporcionar às crianças o acesso ao mundo mágico do

brincar, reconhecendo a importância desse direito bem como a valorização do brinquedo como fonte de desenvolvimento do conhecimento, da autonomia, da autoestima, do equilíbrio e do respeito ao outro e às regras. Temos, também, alguns tipos de instrumentos musicais (de cordas, percussão etc.), já que a música faz parte das atividades desenvolvidas com crianças e na formação de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia.

De acordo com o Art. 3º do regimento interno,

A brinquedoteca Tupânãriké é um espaço específico para o desenvolvimento de atividades lúdicas e formação inicial e continuada de estudantes e profissionais da educação. É destinado, especialmente, aos/às estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências do Homem da Uenf, onde os/as estudantes podem discutir, analisar e investigar a importância do brinquedo e das brincadeiras para o desenvolvimento da criança. (Centro de Ciências do Homem, 2019, p. 2)

Em consonância com o inciso V do Regimento da Brinquedoteca, que garante “propiciar aos estudantes da graduação em Pedagogia o uso de uma sala de aula voltada à Educação Infantil com oficinas de música, dança, jogo dramático, contação de histórias e artes visuais” (Centro de Ciências do Homem, 2019, p. 1), é realizada a formação de alunas/os do curso de licenciatura em Pedagogia por meio de uma disciplina optativa intitulada *A criança, o brinquedo e a educação*, que tem como objetivo central favorecer o conhecimento, o debate e as suas respectivas vivências, tomando como foco principal o jogo, uma atividade educativa lúdico-estética que contribui para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, bem como para a experiência do momento criador da criança. Nesse contexto, o jogo é compreendido como parte de um “sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade” (Brougère, 1998, p. X). Brougère (1998) afirma, ainda, que essa atividade é um produto das diversas interações sociais. Nesse sentido, a brinquedoteca Tupânãriké é tomada como um local profícuo para ampliar a multiplicidade dessas interações que a ação lúdica possibilita, da formação de estudantes à recepção de crianças que visitam o espaço.

Na disciplina, oferecemos às/aos estudantes a oportunidade de compreender a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Propusemos também a abordagem de conhecimentos sobre os distintos contextos históricos em que foram criados esses elementos, possibilitando, ainda, a influência das culturas negras e indígenas nas atividades lúdicas infantis brasileiras. Por fim, procuramos identificar jogos educativos e do tipo “faz de conta”, apropriando-se efetivamente das diversas formas de jogar e de brincar. Todos esses conhecimentos são construídos de forma coletiva, a fim de apreciar, criar e experimentar metodologias que estimulem a utilização de recursos lúdicos na Educação Infantil e nos primeiros anos do nível Fundamental. Brinquedos construídos com materiais reciclados também compõem o acervo do espaço e configuram-se como mais uma possibilidade de se vivenciar o lúdico.

Caracterização geral do espaço da brinquedoteca Tupânáriké

Que as BRINQUEDOTECAS nos ensinem a brincar! Que elas nos encantem e liberem a nossa criança interior. Quem sabe assim alcançaremos uma forma de convivência mais íntegra e verdadeira —
Nylse Cunha, Brinquedoteca, um mergulho no brincar.

O espaço da brinquedoteca Tupânáriké, equipado com uma grande diversidade de objetos para o brincar infantil, possui uma área externa com uma parte gramada e alguns brinquedos de madeira, como escorregador, gangorra, balanços e um banco. Uma mesa para lanches com assento de madeira ao redor, coberta por um toldo, compõe o espaço denominado Quiosque Curupira. Parte dessa área é apresentada a seguir, na Figura 2.



Figura 2. Área Externa da brinquedoteca Tupânáriké
Fonte: Acervo Brinquedoteca Tupânáriké, 2015.

A parte interna é composta por seis salas, sendo a primeira destinada à recepção. Do lado esquerdo da entrada desta, encontra-se a **Sala Goitacá**, reservada para a formação inicial e continuada de professoras/es. Dentro dela, há algumas cadeiras e um tablado com iluminação suave, ao lado do qual há um pequeno compartimento, à direita, utilizado para guardar o acervo de instrumentos musicais (violão, pandeiros, caxixi, reco-reco, teclado, tambor etc.) utilizados nas atividades de formação e na recepção de crianças, separado por uma porta com um espelho. No final da recepção, do lado direito, temos uma sala grande, denominada **Boi Pintadinho**, conforme ilustra a Figura 3, disposta a seguir. Trata-se do espaço destinado aos jogos, aos brinquedos e a outras atividades afins.



Figura 3. Sala Boi Pintadinho (de jogos e brinquedos)
Fonte: Acervo Brinquedoteca Tupânáriké, 2015.

Ainda do lado esquerdo, mais ou menos, no meio da sala Boi Pintadinho, encontra-se uma cozinha, com armários, pias etc., entretanto ela ainda não está em funcionamento. No final, há três banheiros, um chuveiro e uma pia para lavar as mãos — tudo adequado ao público infantil. Na entrada dessa mesma sala, do lado esquerdo, está a **Sala Baobá**, voltada para oficinas e leitura, com algumas mesas e cadeiras e dois armários grandes, utilizados para guardar o acervo de livros infantis da brinquedoteca. Em seguida, temos a sala **Mana-Chica**, de artes cênicas, com um grande espelho na parte de dentro da parede que divide os espaços; e, do lado direito, um outro compartimento, que é utilizado para guardar brinquedos e jogos; e um banheiro adaptado a usuárias/os de cadeiras de rodas, já que o espaço busca também ser inclusivo.

Para conhecer melhor as ações da brinquedoteca no que se refere à formação de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, trataremos, no próximo item, do diálogo entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a educação para as relações étnico-raciais.

No brincar também se educa para as relações étnico-raciais

Sejamos livres, pelo menos na brincadeira! ¹⁵
(Bárbara Nunes)

Atendendo o objetivo principal desta comunicação, apresentarei algumas atividades (oficinas) desenvolvidas na disciplina *A criança, o brinquedo e a educação*, oferecida no espaço da brinquedoteca Tupânãriké, entre 2017 e 2019, ações que nos possibilitam colocar em prática a discussão definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) ao apontar a necessidade de se abordarem conteúdos que contemplem a diversidade nos espaços de formação de profissionais que irão atuar na Educação Infantil. Dessa forma, o documento assinala que as instituições que oferecem esse segmento de ensino deverão prever, em suas práticas pedagógicas, “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21). Destacamos, ainda, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER) do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004). Neste documento, a educação infantil é destacada em suas recomendações especialmente, quando trata da formação de professoras/es¹⁶.

A primeira oficina a ser apresentada intitula-se *Contos e Encantos da Abayomi: debate das relações étnico-raciais nas escolas*, coordenada pela mestra e professora da rede pública de Educação Básica Tarianne Bertoza. Além da confecção das bonecas, utilizando apenas malha preta, chitas coloridas e fitas de cetim, algumas reflexões são trazidas para se pensar sobre as ações das/os profissionais nos espaços educacionais, da Educação

¹⁵ Avaliação da disciplina “A criança, o brinquedo e a educação”, 2019.

¹⁶ Em relação às questões indígenas, trabalhamos por meio da literatura infantil. Mas, ainda estamos em fase de aprofundamento teórico e metodológico para uma maior inserção nas atividades propostas.

Infantil (creches e pré-escolas) ao Ensino Superior. Ao fazer as bonecas, as/os estudantes são instigadas/os a pensar nesses locais, especialmente nos do segmento em estudo. Geralmente surgem algumas indagações, dentre as quais se destaca esta: “por que não vemos bonecas pretas nos acervos de brinquedos das escolas de Educação Infantil?” Tais questionamentos provocam um debate profícuo ao tratar das relações étnico-raciais. É possível perceber que, a partir da oficina, uma atividade artística e prazerosa da qual todas/os adoram participar criando sua própria boneca, os conhecimentos sobre a temática são ampliados. A Figura 4, disposta a seguir, apresenta um momento desse encontro.



Figura 4. Oficina Abayomi na brinquedoteca Tupânãriké
Fonte: Acervo Brinquedoteca Tupânãriké, 2019.

Aliados à oficina, são compartilhados textos, vídeos e outros materiais para que a turma aprofunde os seus conhecimentos acerca do assunto discutido a partir da confecção das bonecas Abayomi. No final do encontro, a professora Tarianne propõe à turma que cada participante presenteie alguém com a boneca produzida. É um momento interessante e de muita emoção, pois cada pessoa tem a oportunidade de dizer o nome de quem será presenteada/o e o motivo pelo qual receberá o presente. Muitas/os dedicam a boneca a pessoas que estão fisicamente distantes, como a mãe, por exemplo, pelo vínculo de afeto estabelecido em suas relações.

A segunda oficina que destacamos foi oferecida por Fábio Gomes, poeta, artista plástico e estudante do curso de licenciatura em Pedagogia da Uenf; e intitula-se *Iniciação às técnicas de aquarela*. Seleccionamos a que foi oferecida para as turmas de 2017 e 2018, especialmente, porque havia estudantes deficientes visuais, e todos participaram ativamente da oficina e fizeram suas pinturas com o nosso apoio, a partir de técnicas muito bem elaboradas e dirigidas pelo artista convidado. Ao contextualizar a oficina, destaca-se que “a aquarela é uma técnica de pintura na qual os pigmentos se encontram suspensos ou dissolvidos em água. Os suportes utilizados na aquarela são muito variados, embora o mais comum seja o papel com elevada gramagem” (Brasil Cultura, 2018). Utiliza-se, ainda, casca de árvore, plástico, couro, tecido, madeira e tela como suporte.

O objetivo dessa formação foi despertar nas/os participantes o interesse pela pintura em aquarela, desenvolver a habilidade no uso das cores primárias, secundárias e terciárias, além de sensibilizar os sujeitos acerca da importância da arte como forma de expressão. Como temos o compromisso de tratar da educação para as relações étnico-raciais, esse encontro foi construído também em diálogo com a literatura infantil. Para isso, temos uma diversidade de livros desse domínio que auxiliam no debate sobre as temáticas negras e

indígenas na disciplina optativa e nas demais ações da brinquedoteca. A Figura 5, apresentada a seguir, ilustra um exemplo de livro presente no acervo.



Figura 5. Livro de literatura infantil do acervo literário da brinquedoteca Tupânãriké
Fonte: Acervo Brinquedoteca Tupânãriké, 2015.

A dinâmica para essa atividade geralmente ocorre da seguinte forma: a) a turma é dividida em pequenos grupos; b) cada grupo escolhe um livro do acervo de literatura infantil; c) os participantes estudam e se organizam para apresentar a história escolhida às/ aos colegas em forma de arte cênica, utilizando a criatividade e os adereços disponíveis no espaço da brinquedoteca; d) momento da apresentação da história do livro escolhido. Nessa etapa, utilizamos o tablado que existe na Sala Goitacá, pois a iluminação dá um toque especial às cenas apresentadas pelos grupos. A Figura 6, disposta a seguir, ilustra este momento.



Figura 6. Artes Cênicas na brinquedoteca Tupânãriké
Fonte: Acervo Brinquedoteca Tupânãriké, 2017.

Após esse momento, é iniciada a parte das artes plástica. O proponente da oficina, Fábio Gomes, convidou a turma para *colocar a mão na tinta*. Para essa atividade, utilizamos pincéis macios, tinta à base d'água e papel Canson A3 para aquarela 300g/m². Cada estudante fez a sua pintura, tendo como inspiração o livro que foi lido e utilizado pelos grupos na atividade de literatura e de artes cênicas. Enquanto pintam, entendem melhor as técnicas utilizadas no processo da aquarela. Destaca-se o quanto todas essas ações despertam o interesse da turma pelas artes em geral, além do perceptível prazer que cada uma delas possibilita. Surgem também comentários descontraídos, criando laços afetivos entre as/os participantes, além de muita concentração.



Figura 7. Produção da Oficina de Artes Plásticas
Fonte: Acervo Brinquedoteca Tupânâriké, 2018.

Considerações finais

A partir dessas proposições, percebe-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela disciplina *A criança, o brinquedo e a educação* tem proporcionado aos estudantes uma formação com qualidade em harmonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Na formação de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Uenf, há essa preocupação tanto na elaboração quanto no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem. A diversidade étnico-racial é percebida nas propostas de jogos, brinquedos, brincadeiras e, principalmente, de livros de literatura infantil disponibilizados no acervo. Outras formações, como as de capoeira, música, danças e cirandas, também dialogam com as relações étnico-raciais. Para estudantes do curso, é “uma belíssima ideia tratar, desde a infância, das questões étnico-raciais para, desde pequenos, ajudarmos as crianças a desconstruir o racismo estrutural” (Pedro Henrique, licenciando, 2017).

São muitos os depoimentos sobre a importância de se abordarem as relações étnico-raciais desde a infância, conforme comenta outra estudante: “tive um novo olhar sobre a importância de tratar desses assuntos, principalmente em histórias, pois faz com que a criança use a imaginação e faz com que o adulto seja capaz de repassar as culturas afro-brasileiras que nos foram deixadas” (Camila Tavares, licencianda, 2019). Para outro, percebe-se a necessidade do diálogo estabelecido entre as relações étnico-raciais e a brinquedoteca, por achar que “talvez ajude a desmistificar alguns conceitos, estigmas e preconceitos que os estudantes e as crianças possam reproduzir em seu cotidiano” (Lucas Santos, licenciando, 2017).

De uma forma geral, as avaliações que as/os estudantes fazem da disciplina *A criança, o brinquedo e a educação*, desenvolvida, desde o ano de 2017, na brinquedoteca Tupânâriké, são bastante satisfatórias e nos estimulam a dar continuidade ao trabalho realizado. Além disso, há um comentário que tem sido unânime nas turmas que já passaram pela brinquedoteca: “o próprio ambiente da brinquedoteca nos ajuda a ‘fugir’ um pouco da rotina de sala de aula, pois conseguimos estudar, debater e aprender com mais leveza. Também pude ter um ótimo contato e interação com pessoas de outros períodos” (Anna Carla, licencianda, 2018). Esse último relato se relaciona com outro aspecto peculiar na prática da brinquedoteca Tupânâriké, que é entender que a corporeidade deve ser vivenciada na Educação Infantil de forma lúdica e prazerosa. É necessário, então, passar por essa formação e aprender a deixar o corpo fluir. Isso pode ser feito por meio dos jogos

teatrais, da expressão corporal, da dança, enfim, das diversas atividades lúdicas e dinâmicas.

Nesse sentido, destaco, por fim, as **cirandas**, expressão preferida por todas as turmas, para nomear uma atividade corporal e lúdica realizada na brinquedoteca, pois desperta muita alegria, risos, a doçura e o prazer que o próprio nome do espaço traduz. A dinâmica pode ser percebida na Figura 8, com a qual se encerra este texto.



Figura 8. Ciranda na brinquedoteca Tupânáriké sob a coordenação do Maestro Wilson Souza

Fonte: Acervo Brinquedoteca Tupânáriké, 2019.

Referências

- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MEC; SEB. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Brasil. (2004). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>
- Brasil. (2008). Lei n.º 11.645, 10 de março de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Brasil. (2006). Resolução, CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Brasil. (2010). *Instrumentos de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia*. MEC; Daes; Sinaes; SEF. https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf
- Brasil Cultura. (2009, Agosto 20). Técnicas de pintura – Aquarela. *Brasil Cultura*. <https://www.brasilcultura.com.br/menu-de-navegacao/artes-plasticas/tecnicas-de-pintura-aguarela/>

- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Artes Médicas.
- Centro de Ciências do Homem. (2018) *Regimento da Brinquedoteca Tupânáriké*. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf).
- Cunha, N. H. S. (xxxx). *Brinquedoteca, um mergulho no brincar* (2ª ed.). Vetor.
- Declaração Universal dos Direitos da Criança 1959. (1959). *Cultura Brasil*. <http://www.culturalbrasil.org/direitosdacrianca.htm>.
- Lemos, M. S. (2012). *Vocabulário da Língua Puri (Português – Puri)*. Editora Puri.
- Reis, M. C. G. (2019). *Brinquedoteca Tupânáriké da UENF: análise da importância do espaço lúdico para formação da criança*. Projeto de Pesquisa/Iniciação Científica. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf).
- Reis, M. C. G. et al. (2012). *Brinquedoteca: Artes e Manhas da Aprendizagem Lúdica*. Projeto Faperj. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf).

Arte, educação estética e formação docente: fios que (des)conectam?

Michelle Dantas Ferreira | UNIRIO (Brasil) | michaduda@yahoo.com.br
Adrienne Ogêda Guedes | UNIRIO (Brasil) | adrienne.ogeda@gmail.com

Resumo

Pensar a relação entre Arte, Formação docente e Educação Estética é a proposta central deste trabalho. Temos tecido uma trama a partir de vivências e encontros que reúnem cinco professoras de Educação Infantil e seus corpos, suas expressões e silêncios, seus diálogos com as múltiplas linguagens. Trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento que trabalha com a metodologia de pesquisa-formação (Longarezzi & Silva 2013), incluindo como estratégia a proposição de formações que integrem as dimensões humanas, a partir da (re)conexão dos sujeitos com sua potência criativa, com a inteireza do seu ser, com aquilo que lhes é visceral, que desperta os sentidos e traz um sentido outro ao fazer docente. Portanto, acompanhar as reverberações que essas formações, de cunho vivencial que têm como premissa a experimentação, suscitam no cotidiano institucional e na relação dos sujeitos com as crianças, refletindo sobre a dimensão estética no processo formativo. Também é interesse deste artigo, que ressalta um conhecimento que se experimenta nas frestas, nos caminhos para “desviver” o estabelecido, dando a ver de forma sutil e minuciosa, as marcas da autoria docente, os desejos, perguntas, as pesquisas que realmente lhes interessam e que acabam soterradas em prazos, conteúdos, ansiedades e um olhar que mira o que está ao longe no horizonte, mas não valoriza com intensidade os grãos de areia, as marolas, as “beiradas”. Esse caminho metodológico, iluminou os processos de construção de conhecimento das docentes, marcadas por uma formação que prioriza a razão e ainda separa o conhecimento em “caixas”, “disciplinas”, acreditando na existência de habilidades específicas e na separação de saberes, como se fosse possível dissociar a integralidade do ser humano. O referencial teórico construído até aqui dialoga com a formação docente, tendo Roldão (2007); Gatti, Barreto, André e Almeida, (2019a; 2019b); Gauthier (1998); Tardif (2014) e Nóvoa (1999; 2017) como interlocutores que ajudam não só a entender a história da docência no Brasil, como a pensar as especificidades dessa profissão e a urgência em conquistarmos a profissionalização docente. Com Rinaldi (2017); Vecchi (2017); Ostetto (2012; 2014; 2016); Duarte (2000); Albano (2011); Perissé (2014); Barbieri (2011; 2012) e Holm (2015) pensamos as concepções de Arte e Educação Estética.

Palavras-chave: Formação docente; Arte; Educação estética; Educação infantil.

Os caminhos da pesquisa e o cotidiano na instituição: iniciando o diálogo

A pesquisa aqui apresentada se destina a propor vivências estéticas formativas para um grupo de cinco professoras da Educação Infantil, na instituição pública municipal do Rio de Janeiro na qual uma de nós atua como Diretora Adjunta e trabalha há mais de 19 anos. A ideia é dialogar com as múltiplas linguagens, tendo a Educação Estética e a troca com esse grupo de professoras como fio condutor. Dessa forma, essa é uma pesquisa de campo, que tem como metodologia a Pesquisa-formação (Longarezi & Silva, 2013), pois a relação

com a teoria se dá a partir dos questionamentos que surgem na prática cotidiana, que é reformulada e ressignificada, em um processo contínuo de retroalimentação entre prática-teoria-prática. Roldão (2007) corrobora com essa ideia ao defender que a formação docente não se dá apenas sob um elemento e uma ótica, mas que é uma construção que integra elementos diversos, ligados ou não, à formação acadêmica propriamente dita. Isso significa que nem a universidade dará conta de todas as questões inerentes à docência, nem a prática construída no chão das instituições o fará. Sendo assim, a formação necessita de uma multiplicidade de saberes incorporados, vivenciados, refletidos e questionados (Gatti, Barreto, André & Almeida, 2019; Gauthier, 1998; Tardif, 2014).

A ideia de trazer a formação docente como centro da pesquisa ficou latente após a organização de uma semana formativa no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) mencionado anteriormente, realizada no mês de outubro de 2019, em comemoração ao aniversário da instituição e Dia do Mestre. Foram seis propostas vivenciais no total, distribuídas em quatro dias, de 14 a 18 do referido mês. Elas aconteceram no período da tarde, cada uma com duração média de cerca de duas horas. A cada dia buscamos propor duas vivências teórico-práticas, que integrassem consciência corporal, arte, natureza e estética, aqui entendida como um diálogo constante entre sensibilidade, criatividade, conexão com o mundo e com o humano.

O primeiro momento da tarde contava com atividades voltadas para a conscientização corporal, alternando propostas coletivas e individuais. Posteriormente, as vivências traziam questões diversas, ligadas a temáticas suscitadas pelo grupo, tais como alfabetização, o brincar, as múltiplas linguagens artísticas e a leitura e a escrita na contemporaneidade, mas sem perder a conexão entre corpo e mente, razão e emoção, racionalidade e sensibilidade. Essas propostas iluminaram o caminho e apontaram a necessidade e a urgência de que outras vivências formativas acontecessem dentro do espaço institucional, como também sinalizaram as professoras participantes nos registros que fizeram sobre cada uma das experiências vividas.

O CIEP está localizado em um bairro da Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente, dentro de uma favela que figura entre os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da América Latina. Nele, são atendidas cerca de 540 crianças da Educação Infantil – Pré-escola – ao 5.º ano do Ensino Fundamental I, em horário de Turno Único. Conta com uma equipe pedagógica composta por 28 professores, sendo 18 nas turmas de referência (5 na Educação Infantil, 3 no 1.º, 3 no 2º, 3 no 3.º, 2 no 4.º e 2 no 5.º ano), 1 na Sala de Leitura, 1 na Sala de Recursos, 3 de Educação Física, 2 de Artes (1 de Música e 1 de Artes Visuais), 1 de Inglês e 2 de Ensino Religioso (Católico e Evangélico). A gestão é composta por 1 Diretora Geral, 2 Diretoras Adjuntas e 1 Coordenadora Pedagógica. Há ainda 1 Secretária Escolar, 1 Agente Administrativa, 1 Agente Educadora, 1 funcionária readaptada que assume funções ligadas à portaria e 1 Auxiliar Administrativa, além de 12 funcionários da Comlurb que prestam serviço na limpeza (6 Garis) e na confecção da merenda (6 APAS).

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, trazemos os dados produzidos nesse caminhar em que o desafio foi desenhar o escopo dessa investigação. A ideia primeira era que tivéssemos cerca de 15 encontros com duração de quatro horas cada e uma periodicidade majoritariamente mensal, exceto pelas quatro vivências fora da instituição,

incluídas nesse planejamento por entendermos que proporcionar momentos fora do ambiente institucional é possibilitar a legitimação dos sujeitos como sujeitos de direitos, detentores e produtores de culturas, abastecendo-lhes a memória, ampliando seus repertórios e consequentemente, enriquecendo suas narrativas (Barbieri, 2012).

O referencial teórico construído até aqui dialoga com a formação docente, tendo Roldão (2007); Gatti, Barreto, André e Almeida (2019a; 2019b); Gauthier (1998); Tardif (2014) e Nóvoa (1999; 2017) como interlocutores que ajudam não só a entender a história da docência no Brasil, como a pensar as especificidades dessa profissão e a urgência em conquistarmos a profissionalização docente, apontada por todos esses autores. Em ambas as premissas há ligação direta com a formação inicial e continuada das professoras, que por sua vez, está atrelada a imagem que se tem da profissão docente, uma vez que, “[...] Nos países nos quais o magistério é representado de modo mais frequente como talento e que, para ser exercido, basta saber, esforços públicos e institucionais para qualificar os profissionais docentes são menores.” (Gatti, Barreto, André & Almeida, 2019b, p. 87).

No que concerne a relação entre arte, formação e Educação Estética, o encontro se dá, para além dos autores, no diálogo tecido com as instituições educacionais de Reggio Emilia, pois apesar delas abrigarem um trabalho voltado para a Educação Infantil, seus pressupostos e bases teóricas nos dão subsídios para percebermos o quão potente é uma formação que pense e conceba os sujeitos – adultos e crianças – como seres humanos inteiros, potentes, indivíduos dotados de singularidades e especificidades. No entanto, a ideia não é buscar replicar, numa tentativa de transpor o que acontece nesse espaço para a instituição pesquisada, mas sim estabelecer uma relação dialógica que traz referências do que é possível, respeitando todas as diferenças e singularidades de ambas. As conversas se estabelecem também com Rinaldi (2017); Vecchi (2017); Ostetto (2012; 2014; 2016); Duarte (2000); Albano (2011); Perissé (2014); Barbieri (2011; 2012) e Holm (2015) que ajudam a pensar as concepções de Arte e Educação Estética.

A primeira parte desse ensaio se dedicou a apresentar a pesquisa e o campo, bem como a iluminar as temáticas, a metodologia e o referencial teórico utilizado. Na segunda parte, a relação entre arte, formação docente e Educação Estética ficarão evidentes, possibilitando articulação teórica com os autores já citados e as hipóteses da pesquisa. Na terceira e última parte, finalizamos o ensaio retomando os objetivos da pesquisa e as primeiras conclusões tecidas.

Arte, formação e educação estética: tecendo os fios da pesquisa

Ao pensar nessas vivências formativas para/com as professoras é primordial que entendamos quem é esse sujeito que atua na Educação Infantil, uma vez que concordamos que ter uma profissionalidade na docência possibilita mudanças na atuação e visão destas profissionais (Nóvoa, 2017; Roldão, 2007; Gatti, Barreto, André & Almeida, 2019; Gauthier, 1998; Tardif, 2013), defendendo uma formação que considere a dimensão do sensível, partindo da corporeidade e possibilitando a construção de narrativas que ampliem repertórios, diálogos e potencializem experiências e encontros. Esse tipo de formação nos traz então, um entrelaçamento entre a instituição educativa, a universidade, as professoras, as crianças, o individual, o privado e o coletivo, costurando por meio da afetividade e das

vivências, uma rede de encontros, conquistas, reflexões, onde o centro é a busca por uma Educação mais viva, afetiva, próxima do humano e que está intimamente ligada aos processos formadores dos profissionais da docência, sem perder de vista que o campo educacional é um terreno de disputas ideológicas, sociais, culturais e de poder e que a formação docente habita esse espaço, que ainda é marcado por políticas fragmentárias, imediatistas, improvisadas e descontinuadas, reforçando a marca de uma formação colonizadora e exploratória e ressaltando a urgência por mudanças.

A relação entre Educação e Arte é marcada por disputas em ambos os campos e não é à toa que tentam tirá-la do currículo. Vecchi (2017) enaltece o poder da arte sublinhando sua potência enquanto dispositivo de resistência e traz a dimensão estética como “[...] o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção.” (Vecchi, 2017, p. 28). Sendo assim, pensar os entrelaçamentos entre essas duas dimensões requer adentrar em terreno arenoso, repleto de possibilidades, mas nem sempre acessível.

Nas instituições educativas voltadas para a Educação Básica, a presença do fazer artístico é marcada, de um modo mais geral, por uma escassez de experiências em que estejam garantidas as possibilidades de experimentação, mobilização da capacidade criativa, liberdade e invenção (Ostetto, 2016; Trierweiler, 2013; Borba; Nogueira; Borba, 2016). Soma-se a isso o fato de que na formação de professores, poucas são as experiências que abrangem o campo das artes (Silva, Rangel & Ferreira, 2018). Também é preciso acrescentar que em muitas instituições municipais do Rio de Janeiro não há a figura do professor de artes, ficando a tarefa de garantir a presença das experiências artísticas a cargo das professoras de referência, conhecidas por muitos como generalistas.

É nesse campo, marcado por tensões e contradições, que se dá a pesquisa de mestrado que está em andamento e é base para esse texto. O interesse está em pensar sobre a repercussão dessas experiências estéticas pautadas nas linguagens artísticas na formação das professoras que atuam com as crianças na Educação Infantil, com vistas a sublinhar seus efeitos e destacar de que modo a arte e a Educação Estética afetam/contribuem/ampliam as vivências docentes e reverberam no que é proposto às crianças. Acreditamos que as vivências propostas trarão pistas, apontarão possibilidades, revelarão percursos da pesquisa, que se envereda por caminhos que buscam entender: o que acontece quando os sujeitos-docentes vivenciam experiências de criação? Como o mergulho nas linguagens artísticas e suas múltiplas possibilidades afetam os docentes e repercutem na forma como dizem de si e atuam com as crianças? De revelar-se e se comunicar com o outro – adulto e criança? O que se aprende – tomando aqui o conceito de aprendizagem não como aquele que se restringe aos conhecimentos socialmente organizados, mas sim relativo ao processo de fazer-se humano, conhecendo mais sobre si e sobre o mundo – ao se impregnar de vivências nas linguagens artísticas?

O desejo se constitui em acessar, a partir das experimentações artísticas e corporais propostas as professoras, o modo como a experiência chega a elas e repercute em seu fazer cotidiano, reverberando ou não nas crianças, por meio do que mobiliza e possibilita. A ideia é ofertar vivências que tenham como motivador o diálogo com a docência, as múltiplas linguagens e os sentidos, pois sabemos que “[...] são poucos os programas formativos que [preveem] temas atinentes ao campo afetivo, social e ambiental e ao papel dos fatores

culturais e ambientais nas aprendizagens [...]” (Gatti, Barreto, André, & Almeida, 2019b, p. 85 citado em Saravia, 2005). A pesquisa citada foi realizada há quase quinze anos, mas ainda é muito atual, por isso, é fundamental esse entrelaçamento com a formação docente, de modo que seja problematizado e quebrado o ciclo que se perpetua, pois uma formação docente incipiente, que ao tentar abranger tudo, acaba dando conta de “muito pouco ou nada” (Gatti, Barreto, André & Almeida, 2019a, p. 30) reflete na formação que essas professoras propõem às crianças que ao se tornarem adultas, têm grandes chances de reproduzirem essa relação, que acaba por se tornar cíclica e difícil de ser rompida, já que está associada ao senso comum sobre o fazer docente, que inclui as crenças de que: conhecer o conteúdo a ser ensinado, ter talento e bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura são suficientes (Gauthier, 1998) ou que ser professora é possuir um talento, uma arte, um dom, uma missão e/ou mera ocupação (Gatti, Barreto, André & Almeida, 2019b).

Não obstante, esse tipo de pensamento gera uma desprofissionalização docente, que, dentre outras coisas, também é marcada por baixos salários, precarização das condições de trabalho nas escolas, meritocracia, burocratização do trabalho, formações profissionais aligeiradas e uma tentativa de entrada e permanência das empresas privadas nas instituições públicas, geradas muitas vezes pelo próprio Governo, como nos aponta Nóvoa (2017). Não se pode perder de vista, que ao tratarmos de Educação e de formação, estamos intrinsecamente ligados aos aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade em que vivemos, como bem ressalta Gatti (2019a). Isso não só aumenta a tensão e a instabilidade, dada a realidade política a que estamos sujeitos, como tem relação direta com políticas de educação e formação docente que têm como foco, o lucro. Não tem sido a toa que temos visto grandes conglomerados privados dominando a educação particular, da zona Norte a Sul da cidade, com seus sistemas de apostilamento e tentativa de padronização do conhecimento, que se preocupam mais com as avaliações em larga escala (PIZA, Enem) do que com uma formação integral dos indivíduos, “deixando de lado aspectos culturais e humanos” (Gatti, Barreto, André & Almeida, 2019a, p. 38) e esquecendo que as instituições e professoras têm um compromisso ético com a Educação, fazendo parte de suas atribuições garantir:

[a] apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana, aos conhecimentos sobre a natureza e a vida social e comunitária, mas também envolve a formação de pessoas em valores, atitudes, relações construtivas, colaborativas, ou seja, a formação como pessoas que partilham responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara de direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente. Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também. (Gatti, Barreto, André & Almeida, 2019a, p. 35)

Sendo assim, entendemos que a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, em uma relação que é mútua e dependente, pois não há boa formação com uma profissão fragilizada, nem há profissão fortalecida com uma formação desvalorizada, já que uma prescinde da outra (Nóvoa, 2017) e que se faz urgente que essa formação não esteja focada somente no reservatório de saberes (Gauthier, 1998) ou nos saberes dos professores (Tardif, 2014), mas que não perca a essência humana, que lhe configura toda a complexidade, uma vez que as sociedades e os indivíduos estão em permanente transformação

Por uma (re)conexão estética na formação docente – palavras finais

A complexidade do cotidiano e o desejo de pesquisar as relações atravessadas pela arte e pela experiência são desafios enfrentados nesses primeiros passos da pesquisa. Perceber como se dão as interações, as sutilezas dos processos de construção de conhecimento, os interesses e a forma como reverberam em suas práticas pedagógicas cotidianas, é o que motiva essa pesquisa, que no diálogo entre o vivido e a teoria busca a construção de um caminho outro para se pensar a arte, a formação e a Educação Estética nas instituições. Concordamos com as/os autoras/es que defendem a necessidade de elencarmos os saberes que são próprios à docência e que configuram sua identidade profissional (Roldão, 2007; Gatti, Barreto, André & Almeida, 2019b; Gauthier, 1998; Tardif, 2014; Nóvoa, 2017). No entanto, o que tenho percebido nessa minha caminhada docente, dividida entre instituições públicas e privadas, ocupando diferentes posições – docente, discente, gestora, pesquisadora, sujeito – é que a forma é tão importante quanto o conteúdo, ou seja, os objetivos, a organização das propostas e dos espaços, a forma como as relações são conduzidas, o respeito as individualidades, aos tempos e corpos de cada um dos indivíduos envolvidos no processo são tão relevantes quanto esse escopo profissional e precisam constituir-se como especificidades do fazer docente dada a sua ligação com a dimensão humana e com todo o enredamento que isso abarca.

Sendo assim, o que pôde ser evidenciado por meio dos encontros formativos já realizados e que serviram de dados iniciais para a pesquisa é que a ação docente necessita de uma constante reflexão, que novamente será colocada em prática e que mais uma vez será confrontada com a teoria, pois como nos sugere Roldão (2007, p. 97)

A atividade de ensinar – como sucedeu com outras atividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a atividade em acção profissional e mantê-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. Todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa.

Diante disso, a proposta dessa pesquisa é mobilizar docentes e discentes em um processo de construção de conhecimento que, resguardadas as especificidades de cada um dos atores, seja coletivo, dinâmico, integral e que possibilite um maior diálogo entre o vivido

e a teoria, na construção de um caminho outro para se pensar/experimentar uma Educação mais ética e estética.

Referências

- Albano, A. A. (2011). O ateliê de arte e a caixa de Pandora. In: Albano, A. A. & Strazzacappa, M. (Orgs.). *Entrelugares do corpo e da Arte*. FE/UNICAMP.
- Barbieri, S. (2011). Processos de criação: educação e arte. In: Albano, A. A. & Strazzacappa, M. (Orgs.). *Entrelugares do corpo e da Arte*. FE/UNICAMP.
- Barbieri, S. (2012). *Interações: onde está a arte na infância?* (Coleção InterAções). Blucher.
- Borba, A. M., Nogueira, A. & Borba, T. N. M. (2016). Terra. Infância, Arte e Educação Infantil: as práticas com as múltiplas linguagens das crianças. In: Reis, M. & Borges, R. R. (Orgs.). *Educação Infantil: arte, cultura e sociedade*. CRV.
- Duarte J. F. (2000). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. [Tese de Doutorado em Educação, 234f.]. Universidade Estadual de Campinas.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. De S., André, M. E. D. de A. & Almeida, P. C. A. (2019a). História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras. In: Gatti, B. A., Barreto, E. S. De S., André, M. E. D. de A. & Almeida, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, pp.15-44. UNESCO
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. De S., André, M. E. D. de A. & Almeida, P. C. A. (2019b). Aspectos das formações para professores e professoras em alguns países na América Latina e no Brasil. In: Gatti, B. A., Barreto, E. S. De S., André, M. E. D. de A. & Almeida, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. UNESCO, 79-98.
- Gauthier, C. (1998). Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: Gauthier, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ed. UNIJUÍ.
- Holm, A. M. (2015). *Eco-Arte com crianças*. Unic Gráfica e Editora Ltda.
- Longarezi, A. M. & Silva, J. L. (2013). Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos* 13(3), 214-225.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. *Profissão Professor* (13-34). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, 47(166), 1106-1133.
- Ostetto, L. E.; Leite, M. I. (2012). *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Papirus.

- Ostetto, L. E. (2014). *Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda*. Letras Contemporâneas.
- Ostetto, L. E. (2016). Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na Educação Infantil. In: Reis, M. & Borges, R. R. (Orgs.). *Educação Infantil: arte, cultura e sociedade*. CRV.
- Perissé, G. (2014). *Estética & Educação*. (Coleção Temas & Educação). Autêntica.
- Rinaldi, C. (2017). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Silva, E. O., Rangel, G. A. & Ferreira, M. D. (2018). A Educação Estética nas Universidades: relações estabelecidas nos currículos. *Anais do Seminário de Grupos de Pesquisa Sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI)*. Universidade Federal do Pará.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571.
- Trierweiler, P. C. (2013). Repertórios artístico-culturais de professores da Educação Infantil: discursos e sentidos estéticos. In: Kramer, S. & Rocha, E. A. C. (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. (Série Prática Pedagógica). Campinas, SP: Papirus.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte.

Formação de professores de educação infantil: a experiência do instituto superior de educação pró-saber

Monique Gewerc | PUC-Rio (Brasil) | mgewerc50@gmail.com
Cristina Carvalho | PUC-Rio (Brasil) | cristinacarvalho@puc-rio.br

Resumo

Pesquisas sobre a formação de professores, também do campo da educação infantil, vêm evidenciando os problemas enfrentados pelos professores quando ingressam na profissão. Os docentes alegam, sobretudo, a dificuldade em transpor para a prática a teoria estudada na graduação. Que modelo de formação pode preparar o professor para atender às expectativas descritas nos documentos orientadores sobre o trabalho com as crianças nessa etapa da escolaridade? Existirá um modelo único? O artigo traz um recorte da investigação sobre a experiência do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, localizado na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo foi analisar uma proposta de formação baseada na concepção democrática de educação de Paulo Freire e que toma como eixos norteadores a formação em serviço, a formação cultural e o princípio da simetria invertida. O Curso possui como particularidade ser dedicado exclusivamente a profissionais da educação infantil que já estejam atuando em instituições escolares. A metodologia de Madalena Freire, coordenadora pedagógica do Curso, apresenta instrumentos metodológicos nos quais o trabalho se baseia: observação orientada, registro reflexivo, avaliação e planejamento, em um ciclo contínuo. Através de recursos metodológicos como leitura exploratória de documentos internos, entrevistas com a equipe pedagógica e ex-alunos, observação das aulas e questionário enviado aos egressos, buscou-se compreender que repercussões uma formação com essas características pode trazer para a prática pedagógica dos docentes. O trabalho de campo foi realizado com o respaldo de autores que desenvolvem pesquisas na área investigada, que abrange conceitos específicos sobre a formação de professores, a educação infantil e a formação cultural do professor, entre eles: Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Sonia Kramer, Luciana Ostetto e Cristina Carvalho. Os dados da pesquisa demonstraram que uma formação que prioriza um processo de autoria, em que o conhecimento é construído coletivamente, e que seja oferecido amplo acesso a diferentes expressões culturais em uma perspectiva reflexiva, contribui para que os professores se apropriem da própria prática, sintam-se mais seguros, valorizados e comprometidos com a educação enquanto projeto político mais amplo.

Palavras-chave: Educação infantil; Formação de professores; Instituto superior de educação pró-saber; Formação cultural do professor.

Apresentação da pesquisa

Este trabalho representa parte dos resultados da pesquisa de Mestrado (Gewerc, 2017) realizada entre 2015 e 2016 a respeito de uma proposta metodológica de formação de professores de educação infantil de uma instituição de ensino superior na cidade do Rio de

Janeiro. A pesquisa se constituiu em um estudo de caso sobre o curso normal superior do Instituto superior de educação Pró-Saber (doravante ISEPS).

Os recursos metodológicos para a realização da pesquisa contaram, além da leitura atenta de documentos norteadores do trabalho da Instituição, com entrevistas, observações e um questionário. A leitura exploratória dos documentos internos abarcou o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, o Manual do Aluno e uma apostila entregue aos estagiários com informações gerais sobre a metodologia e funcionamento do curso. O objetivo foi levantar dados sobre o funcionamento, a estrutura administrativa, as regras, mas também a linguagem, a fundamentação filosófica e teórica que regem o trabalho da Instituição. Tais informações foram complementadas através dos demais instrumentos metodológicos.

No decurso de uma pesquisa qualitativa, as entrevistas permitem “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos...” (Duarte, 2004, p. 215). No intuito de produzir os dados necessários, foram entrevistados diferentes atores: egressos, professores, coordenadores e diretores do Curso em questão. As entrevistas com os egressos buscaram compreender as memórias que a passagem pelo curso tinha deixado, de que maneira compreendiam a metodologia utilizada, os conhecimentos obtidos e o que, destes conhecimentos, conseguiam aplicar da experiência na prática docente. Essas entrevistas trouxeram narrativas dos egressos que demonstraram em que medida a experiência formativa esteve imbricada às suas experiências de vida e o que significou para cada um estar naquela instituição diariamente, durante três anos. Os nomes utilizados nas entrevistas com os alunos (da turma em andamento na época da pesquisa e os egressos) e com os observadores são fictícios, com o intuito de resguardar a privacidade de cada um em um compromisso ético de pesquisa. As entrevistas com a equipe pedagógica tiveram como objetivo complementar os dados que a análise documental produziu e compreender aspectos sobre a metodologia, a organização das aulas, o processo seletivo, entre outros. Após consulta à gestão do ISEPS e consentimento da equipe, os nomes dos entrevistados não foram modificados.

Quanto à observação, além de um recurso metodológico para produção de dados do qual fiz uso, é também um dos pilares da metodologia do Curso. Sendo assim, ao mesmo tempo em que era recurso de pesquisa foi também tema da investigação. O objetivo da observação de algumas aulas foi verificar de que maneira a metodologia descrita nas entrevistas e nos documentos internos acontecia na prática.

o Curso Normal Superior do ISEPS conta com algumas particularidades que serão abordadas neste trabalho: (i) a formação dos professores é feita em serviço, ou seja, é pré-requisito para o ingresso no curso que os alunos estejam atuando em instituições de educação infantil da rede pública ou conveniada; (ii) a metodologia se baseia na concepção democrática de educação e um dos princípios que norteia essa concepção é a tomada de consciência da própria prática; (iii) através de um trabalho reflexivo coletivo, que consiste em uma espiral de observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento, a teoria vai sendo aprendida no fazer e na sua problematização entre pares. O objetivo é que produzam, ao longo do curso, um conhecimento que é resultado da teoria na prática;

Contextualização teórica

Os professores têm sido colocados no lugar de executores de teorias e concepções pedagógicas, com pouca ou nenhuma participação na formulação de leis e regras que regem seu próprio trabalho. Esse modelo moralizante, no qual o mais importante não é o que os professores fazem e quem são, mas o que devem fazer, persiste até hoje sob roupagens de cientificidade em reformas sucessivas do ensino. Para privilegiar o que os professores fazem, é preciso levar a pesquisa ao campo das práticas cotidianas, ou seja, às instituições escolares (Tardif & Lessard, 2013). O final do século XX foi marcado por uma intensa produção científica nas ciências da educação, com ênfase na formação para o magistério, decorrente do movimento de escolarização das massas. Esse movimento, acompanhado de inúmeras reformas educacionais, resultaram da baixa performance da escola e da insatisfação dos professores em relação a múltiplos aspectos relacionados à própria profissão e à percepção de desvalorização da mesma.

Concomitantemente, em uma sociedade em profunda e rápida transformação, o modelo de escola única para todos fracassou e o professor precisa lidar com a diversidade decorrente da globalização e das políticas de inclusão e democratização do ensino. Tais mudanças "provocam, muitas vezes, uma sensação de mal-estar entre os docentes que percebem não corresponderem às expectativas que lhe são colocadas" (Mury & Lelis, 2016, p. 39). A maneira como as novas tecnologias e a mídia tornaram o tecido social permeável e o modo como os meios de comunicação presenciais ou virtuais possibilitaram o contato e a vivência das crianças desde cedo com novas realidades, valores e referências chegam à sala de aula sob formas bastante heterogêneas, o que complexifica a tarefa do professor que precisa, além de aprender conhecimentos técnicos, adquirir disposições subjetivas que só são possíveis dentro da prática da profissão (Gatti, 2013).

Tardif (2012) destaca que os professores são trabalhadores que permaneceram em imersão no seu espaço de trabalho por aproximadamente dezesseis anos, no lugar de alunos, e essa imersão se manifesta no conjunto de certezas, representações e crenças sobre a escola e o ensino com que chegam ao campo de trabalho "E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais" (Tardif, 2012, p. 261).

Se "[...] a prática docente não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, mas sim uma atividade que gera conhecimento em paralelo com sua própria existência" (Genescá & Cid, 2013, p. 57), precisa estar alicerçada por um acompanhamento que garanta a problematização e a reflexão constantes. Gatti (2013) corrobora com esta afirmação e destaca a importância da implementação de políticas de acompanhamento aos professores em seus primeiros anos de atividade profissional, uma vez que é nesse período que se apresenta a maior taxa de evasão do magistério.

Em consonância com as propostas de aprendizagem significativa voltadas para a educação básica, a formação dos professores tem no exercício das práticas e na reflexão sistemática sobre as mesmas, um papel central. Não se trata de subestimar a teoria em detrimento da prática, conforme adverte Lelis (2008), mas de estabelecer um diálogo que confira sentido ao cotidiano do professor.

A base filosófica do Curso investigado é a concepção democrática de educação de Paulo Freire. Para o educador (Freire, 2004), a concepção democrática de educação exige no seu ensinar:

- Rigorosidade metódica, no sentido de estabelecer uma relação com o conhecimento, de abertura e criticidade. Não sendo assim não há aprendizagem de verdade e não há a transformação real do sujeito. Não havendo transformação real do sujeito não há a capacidade de intervir no mundo. O intelectual memorizador “fala bonito de dialética, mas pensa mecanicamente”. (Freire, 2004, p. 27)
- Pesquisa: a pesquisa não é uma qualidade a mais no professor e sim uma qualidade inerente à docência. Só se pode ensinar o que se buscou conhecer, denominado por Freire (2004) de "curiosidade epistemológica".
- Respeito aos saberes dos educandos: os saberes construídos socialmente podem e devem ser aproveitados na relação com o ensino dos conteúdos curriculares, aproveitando as experiências dos alunos e de suas realidades concretas.
- Ética e estética: decência e beleza de mãos dadas. A experiência educativa é formadora, portanto, o ensino dos conteúdos não pode ser separado de uma formação moral.
- Corporificação das palavras pelo exemplo: a palavra sem a corporeidade do exemplo não vale quase nada.
- Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.
- Reflexão crítica sobre a prática: é a que possibilita a transformação da curiosidade ingênua na curiosidade epistemológica ou crítica. Esta reflexão crítica contínua é que permite ao professor melhorar sua prática.
- Reconhecimento e assunção da identidade cultural: talvez uma das tarefas mais importantes da prática educativa seja levar o aluno a assumir-se enquanto ser social e histórico em seu papel transformador. Assumir-se de forma tal é incompatível com a prática educativa tradicional, cujo treinamento pragmático aliena e desarticula. Freire (2004) lamenta que sejam negligenciados os sentimentos, a afetividade e mesmo a materialidade do espaço, ou seja, tudo o que fala ao educando, mas que não é conteúdo curricular.

Em entrevista, a coordenadora pedagógica do ISEPS, (Madalena Freire) afirmou que a inspiração do Curso se baseia em três pilares: a psicanálise, a psicopedagogia e a concepção democrática de educação. A psicopedagogia é um campo do conhecimento que sustenta as convicções sobre as quais o trabalho se baseia e está na origem da fundação da Instituição, que antes de se tornar também um Instituto de Ensino Superior, foi uma clínica de atendimento psicopedagógico. Segundo Genescá e Cid (2013, p. 46), “[...] razão, relação e desejo são os elementos de uma totalidade que é a cognição”. O ser cognoscente. “ao mesmo tempo em que determinado pelas dimensões que o constituem, é sujeito na construção do conhecimento e de sua própria autonomia” (Genescá & Cid, 2013, p. 46).

A proposta pedagógica: princípios e estrutura

O Curso Normal Superior do ISEPS está estruturado sobre três eixos que se complementam e intercomunicam ao longo dos três anos, descritos como "resgate, aprofundamento e ressignificação". O primeiro ano é dedicado a um trabalho de resgate reflexivo da história de vida, especialmente das memórias da vida escolar do aluno/professor. O segundo ano traz um aprofundamento teórico, sempre com o respaldo da prática dos educadores. E o terceiro ano tem como objetivo a ampliação e aprofundamento dos conceitos trabalhados e a prática da pesquisa que culmina com a escrita da monografia.

Durante a investigação, foi possível verificar que o eixo do resgate, característico do primeiro ano do curso, é percebido pelos alunos como extremamente relevante. Durante as entrevistas realizadas ao longo do trabalho de campo, muitas vezes ouvi que o Curso dá voz e vez aos alunos, que cada um tem sua marca, sua identidade reconhecida, e que esse resgate inicial, o "mergulho em si", é o ponto de partida para a conquista dessa voz. Os egressos entrevistados manifestaram que esse processo de autorreflexão contribuiu para que se colocassem no lugar dos próprios alunos, constituindo-se como parte de uma formação mais humana. Os depoimentos abaixo definem o que seria este resgate e a mudança que esse movimento provoca no olhar do professor.

O primeiro ano aqui no Pró-Saber é muito forte, tenso. Porque é o mergulho que a gente faz na nossa história de criança. Então isso te remete lá na infância a coisas que você julgava perdido. É aquele momento que você volta, porque você vai rever a sua trajetória como estudante, como era a metodologia na sua época, o que você aprendeu, se lembra dos professores, tudo. (Luana – egresso e observadora)

É você se ver enquanto criança, lembrar dos fatos que aconteceram enquanto criança, para depois começar a trabalhar, para depois começar a conhecer a criança. Então eu acho isso muito importante porque você valoriza a história da pessoa e depois vê o que ela tem, o que ela pode produzir, a bagagem dela. (Daniel –egresso)

A importância atribuída a essa releitura da própria história é explicada por Benjamin (2012, p 39): [...] o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois". Quando o indivíduo é histórica e socialmente situado e afirma sua identidade frente ao grupo, adquire uma postura mais ativa frente ao seu processo de aprendizagem e sente-se responsabilizado também pelo processo de aprendizagem dos seus pares. A memória não tem apenas a função de trazer o passado, mas de colocar o presente em uma perspectiva crítica. Kramer (2007) afirma que é a rememoração que permite romper a condição de autômato do homem e é na linguagem que se encontra o poder de rememoração da história. Através dela se tece a história no presente. As lembranças dos alunos/professores são compartilhadas através de narrativas orais e escritas em sala de aula.

Para aprender a olhar o outro para além do aparente é necessário ser capaz de ver a si mesmo. Nesta perspectiva, Ostetto (2012) defende que durante a formação é importante que o professor se encontre com a criança que foi, pois considera que acessar "conteúdos inconscientes é essencial no processo de tornar-se professor, principalmente porque seu ofício se dará em relações" (Ostetto, 2012, p. 130). Acontece que esse reencontro consigo

mesmo faz emergir sentimentos e emoções que raramente encontram um espaço no mundo acadêmico e profissional. Será que a universidade, como lugar onde se pensa e se faz educação, tem garantido espaços para o resgate dessa humanidade, permitindo que seus sujeitos escapem de uma vivência que apenas contribuirá para a manutenção daquilo contra o qual nossos discursos denunciam? Para Nóvoa (2009), propostas que adotem esse princípio trarão consequências importantes para a formação e propõe

[...] uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (Nóvoa, 2009, p. 39)

Rememorar a infância pode fazer com que o sujeito ressignifique o futuro, e este rememorar não é só do que foi, mas, do que poderia ter sido. “Mais do que “o que foi”, a história é vista como um a “se fazer”, como ação possível” (Souza & Kramer, 2009, p. 291). Esse entrecruzamento do tempo rompe com a crença de um destino imutável frente a um passado igualmente imutável.

Este "mergulho em si" não poderia se efetivar se os alunos não se sentissem em um ambiente seguro. O acolhimento foi um aspecto unânime e repetido tantas vezes nas entrevistas que acabou configurando-se como categoria de análise, pois vários entrevistados e algumas respostas do questionário apontaram este acolhimento como parte de uma formação humana, algo sobre o qual busquei compreender melhor. Abaixo, alguns dos trechos que evidenciaram esta percepção dos egressos.

O Pró-Saber é diferente, especial e com uma metodologia Humana, acima de tudo!! Somos de fato vistos e reconhecidos por quem nós somos. (Questionário)

A maior diferença aqui é que somos tratados pelo nome. É o olhar que é diferente aqui dentro. (Teresa - egresso)

Tem um diferencial que eu acho que é o olhar. Todos os professores conhecem todos os alunos, a história de cada um. Todos os professores vêm falar com você, a coordenação, todo mundo. Eles se preocupam muito com o aluno na aprendizagem, como ele está indo. (Luana – observadora e egresso)

Para Freire (2004) a sensibilidade, o querer bem e alegria fazem parte do fazer docente e não se opõe ao rigor e autoridade, nem mesmo à formação científica e aos conhecimentos técnicos necessários ao magistério. Esse reconhecimento contribui para elevar a autoestima e o sentimento de valorização profissional. O calor e o acolhimento que os alunos manifestam encontrar no Curso estão em consonância com as ideias do autor para quem a educação não pode ser uma experiência fria e sem alma, alienada de sentimentos, emoções, desejos e sonhos.

Estrutura das aulas

Para materializar a concepção de educação democrática, as aulas assumem um percurso metodológico próprio. Em geral, o início é composto pela pauta das atividades programadas para aquela aula, pela chamada e pela definição de pontos de observação definidos pelo professor. Em seguida, há a nutrição estética, as atividades de conteúdo sistematizado e a avaliação.

Madalena Freire reforça que, dentro da concepção democrática de educação, a chamada contribui para o processo de resgate da identidade. Também contribui para compreender que grupo está presente, pois a educadora afirma que a presença ou ausência de algum aluno influencia no transcurso do trabalho planejado pelo professor. Descrevo então exemplos de chamadas que ocorreram em algumas das aulas observadas ao longo do trabalho de campo.

- Falar sobre algo que tenha chamado a atenção no texto que ficou para hoje.
- Dizer o que sente quando vai expor um trabalho publicamente.
- Olhar figuras de crianças brincando e escolher uma que represente como chegou na aula (a professora trouxe diferentes imagens de crianças em situações lúdicas).

A nutrição estética tem por objetivo provocar, sensibilizar, nutrir esteticamente os alunos e, eventualmente estabelecer uma relação com o tema da aula. Para esse momento o professor pode lançar mão de recursos como filmes, livros, música, poesia, entre outros. A nutrição estética não é obrigatória, mas é um dispositivo valorizado e usado com bastante frequência. Faz parte desse momento incentivar o grupo para que expressem o que foi despertado em cada um a partir da nutrição estética apresentada.

Em seguida são definidos os pontos de observação. Esses pontos de observação são focos de atenção que o professor propõe para os alunos a cada aula e direcionam os registros imediatos a serem feitos ao longo da aula. Os focos de observação recaem sobre três aspectos: (i) observação sobre a própria aprendizagem; (ii) observação sobre a aprendizagem e o comportamento do grupo (dinâmica); (iii) observação sobre a coordenação da aula pelo professor. Todos os alunos têm a tarefa de observar a própria aprendizagem, mas a cada aula é solicitado que um aluno registre a dinâmica, ou seja, como o grupo se conduziu frente aos conteúdos e atividades propostas, e a outro aluno que registre os aspectos relacionados à condução da aula pelo professor. Esses registros são lidos ao final da aula e se constituem na avaliação que ajudará o professor adequar seu planejamento para as aulas seguintes. Nesse sentido, o papel do educador é fazer as perguntas adequadas, que instiguem o aluno, evidenciando o que já compreendeu e o que ainda precisa ser esclarecido e o encoraje a expor-se sem medo (Genescá & Cid, 2013). Na formulação dos pontos de observação, não raras vezes são utilizados jogos de palavras, metáforas ou linguagem poética. A seguir, alguns exemplos de pontos de observação que presenciei nas aulas que assisti ao longo do trabalho de campo:

-Ponto de observação da aprendizagem: O que esse encontro me provocou: Espanto? Desequilíbrio? Insegurança? Certezas? Em que momentos?

-Ponto de observação do grupo: Como o grupo se encontrou hoje? Fervendo, quente, morno ou frio? Em que momentos?

-Ponto de observação para a coordenação: Nesse encontro, como eu me apresentei? Nervosa, calma? Fui clara, fui firme? Banana?

A professora Cristina Porto destaca que a partilha dos registos dos alunos ao final da aula é muito importante, pois os alunos compreendem que os olhares se complementam quando são compartilhados.

Mesmo que haja a designação de um aluno para fazer o ponto de observação da coordenação e da dinâmica, na verdade todo o grupo é instigado a observar esses aspectos, mas apenas aqueles que foram designados estarão responsáveis por compartilhar suas observações ao final da aula. Estamos chamando a atenção para as condições necessárias para um conhecimento se construir entre os adultos que, nesse caso, são professores, mas que também acontece entre as crianças com as quais eles trabalham o tempo todo. (Professora Cristina Porto)

Além dos registos feitos pelos alunos, há a figura do observador, frequentemente definida nas entrevistas realizadas ao longo do trabalho de campo como "o terceiro olho" da professora. Geralmente esse lugar é ocupado por ex-alunos, mas não necessariamente. Eles assistem a aula com uma função determinada e diferente dos demais. O observador é considerado coautor da aula e sua função, segundo Madalena Freire, é iluminar o que o professor não vê. Um pouco antes da aula começar, a professora conversa com o observador e define os pontos de observação que precisam ser priorizados. Em geral, versam sobre questões como: conflitos no grupo, alianças, dificuldades detectadas em relação ao conteúdo, quem participou ou não, a clareza do professor na condução da aula, dentre outros. Ao final da aula um registro corrido é entregue para o professor e, com auxílio deste registro e o das alunas, ele planeja a aula seguinte.

Os registos imediatos realizados pelas alunas durante a aula, a partir dos pontos de observação, se convertem em material para a escrita de uma síntese reflexiva. As alunas devem produzir uma síntese para cada aula e este aspecto da metodologia foi apontado como, talvez, o mais desafiador, em função do volume de escrita que precisam realizar. A professora Melissa, além de ministrar a disciplina de Alfabetização Cultural, também é professora da disciplina "Oficina de leitura e escrita" que integra a grade nos dois primeiros anos da graduação. Ela explica que o desafio de desenvolver o hábito da escrita nos alunos é muito grande pois a grande maioria manifesta que não sabe escrever.

[...] durante o primeiro ano todo, dentro da ideia do mergulho em si, é provocado o mergulho na sua própria bagagem de escritora, sua própria bagagem de leitora. Porque elas chegam com toda essa ideia de que não sabem escrever, que escrevem muito mal, porque estudaram na escola pública, que foram roubadas do seu direito de se desenvolver e crescer melhor do que poderia ter sido, se tivessem outras oportunidades! (Professora Melissa Lamego).

Madalena Freire afirmou, em entrevista, que o registro cotidiano é instrumento fundamental para a conquista da autoria, é instrumento de luta. Não se termina uma síntese reflexiva do mesmo jeito que se começou. A importância do registro também é destacado por Genescá e Cid (2013):

O aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador, pois, quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo

significativamente vivido, para mantê-los vivos como registro de parte de nossa história, de nossa memória. (Genescá & Cid, 2013, p. 75)

As explicações sobre o registro também aparecem na entrevista com a coordenadora:

Por que tanta ênfase no registro? Ele é tomada de consciência de sua autoridade e responsabilidade, de pessoa pública, na frente de uma criança da qual você nunca mais vai sair da vida dela. O registro é arma de luta, para apropriação da sua autoria e autonomia, que é ser dono da sua liberdade. (Madalena Freire – registro realizado durante a observação da aula de 29/9/2016)

O registro narrativo possibilita ao professor incluir-se no texto com sua subjetividade, seus impasses e conflitos, porém de uma maneira propositiva, levando seus registros para o campo das possibilidades, uma vez que têm o objetivo de repensar suas práticas. As narrativas articulam o cotidiano ao trabalho reflexivo.

De certa forma, as lições registradas deixam de ser um evento particular para tornar-se experiência compartilhada: autor, personagens e interlocutores encontram no texto um ponto para diálogo e elaboração de reflexões acerca das próprias vivências. Assim, narrar não é um compromisso individual, mas um compromisso eticamente orientado com o mundo. (Ferreira, Prado & Aragão, 2015, p. 213).

Para as autoras, as reflexões pessoais são produzidas socialmente, carregam, portanto, o coletivo e voltam a ele em um gesto de partilha. Nesse sentido, escreve-se com um propósito, uma intenção, uma utilidade, que, segundo Benjamin (2012), é o de fazer diferença na vida daquele que o lê. A escola é de fato espaço privilegiado para o exercício da escrita autoral e de práticas colaborativas tão necessárias para a construção de autonomia e liberdade cidadã, como afirmam Souza e Kramer (2009) no trecho abaixo.

A escola nunca foi tão fundamental nesta recomposição dos fragmentos. Sua função hoje não deveria se pautar na transmissão do conhecimento, mas sim na possibilidade de socialização de discussão e digestão das informações, no resgate da historicidade, na troca, na interlocução, na composição [...] é um dos poucos espaços que tem as condições de restaurar a convivência, a fala, a escuta e a expressão e também de possibilitar a crítica e a reflexão, resgatando a humanidade do homem. (Souza & Kramer, 2009, p. 239)

Assim, os registros se configuram em espelho da observação, instrumento de reflexão, e possibilitam a avaliação continuada e o planejamento flexível, sintetizando a matriz metodológica do Curso.

A formação cultural

A experiência cultural suscita perguntas, provoca a reflexão crítica de valores e contribui não só para a formação do profissional de educação, mas do sujeito. E a escola, em geral, não tem valorizado ou se utilizado desse aspecto em sua possibilidade de formação de profissionais da educação (Carvalho, 2001, p. 76).

O Curso Normal Superior do Pró-Saber conta em sua grade com uma disciplina chamada "Alfabetização Cultural". A disciplina é oferecida ao longo dos seis semestres do curso, uma vez a cada quinze dias, geralmente aos sábados, pois, embora as aulas sejam aos sábados pela manhã, parte do programa é cumprido através da frequência a eventos culturais diversos, tais como cinema, teatro, exposições, entre outros. O trabalho visa criar oportunidades para que o aluno reconheça suas potencialidades criativas através de experiências com diversas linguagens em um trabalho reflexivo individual e coletivo. O objetivo da disciplina é, portanto, permitir o acesso ao simbólico, legitimando o agir e o pensar subjetivo através de uma revisão constante da própria identidade em uma postura crítica frente às informações que o aluno recebe.

A disciplina também dialoga com os três eixos que organizam o Curso. No primeiro ano, são propostas atividades que contribuam para o auto resgate e para a compreensão do que é espaço público, do que temos direito, com reflexões sobre "o que eu penso sobre estes espaços, quem sou eu neste mundo que estão me autorizando a entrar" (Professora Melissa Lamego). No segundo ano, há um aprofundamento e maior embasamento teórico que fundamente as experiências que estão passando, e, no terceiro ano, o foco é mais voltado para o cotidiano com as crianças, priorizando saídas culturais e um olhar crítico sobre o que é oferecido ao público infantil.

A ementa da disciplina data de 2012 e é resultado de discussões posteriores à publicação do Projeto Político Pedagógico. O resultado dessas discussões encontra-se no livro "Pró-Saber: imaginação e conhecimento" (Genescá; Cid, 2013), que apresenta a experiência do Curso de forma abrangente e detalhada, destacando os princípios e objetivos da disciplina Alfabetização Cultural. Segundo as autoras, as atividades propostas visam:

[...] proporcionar um mergulho nas diferentes linguagens artísticas, ampliar a inserção no espaço público cultural, provocar o estranhamento em relação aos conhecimentos consolidados, despertar a vontade de saber mais sobre as formas que adultos e crianças têm de se expressar no mundo e sobre o mundo, entrelaçar a memória individual com a memória coletiva e com a História, problematizar o conceito de cultura e as concepções de arte e cultura presentes nas instituições de ambientes culturais, analisar criticamente produções culturais voltadas para o público infantil, descobrir e planejar maneiras de ampliar a experiência das crianças com diferentes manifestações culturais. (Genescá & Cid, 2013, p. 29).

Buscando compreender a presença de uma disciplina com foco específico na formação cultural, indaguei nas entrevistas com a equipe pedagógica a função de tal disciplina e como se concretizam as atividades. Segundo Madalena Freire,

A arte é constituidora de todo ensinar, de todo o processo educativo. Entendendo que ensinar é uma arte e que a arte faz parte, alimenta, informa, abre o leque do imaginado, inventado, criado, pintado, pensado. (Madalena Freire)

Nas entrevistas com os alunos, buscou-se compreender: o que significou para cada um o acesso a ambientes culturais que muitos desconheciam? Fez diferença terem ido juntos a esses espaços? As atividades desenvolvidas na disciplina repercutiram no trabalho com as crianças? E na vida pessoal?

Uma hipótese levantada inicialmente foi a de que o sucesso da disciplina estivesse ligado ao fato de que o perfil dos alunos do Pró-Saber é oriundo, em sua maioria, de classe popular. Vários alunos nunca tinham ido ao teatro, nem a exposições ou museus, por exemplo. Sem dúvida, sair com os colegas e a professora para visitar lugares diferentes, por si só já é um programa atraente. Mas as respostas demonstraram que os alunos vão percebendo transformações em si mesmos, bem como mudanças na sua prática. O depoimento de Felipe descreve de forma sintetizada o processo e o modo como o cotidiano das professoras se transforma pouco a pouco.

Ela (a disciplina Alfabetização Cultural) é essencial. Já nas primeiras semanas de aula (as alunas) revelavam, por exemplo, que nunca haviam ido ao teatro por acreditarem que teatro era algo destinado a pessoas da classe A e por não pertencerem a essa classe era algo inacessível a elas. Então o trabalho com Alfabetização Cultural, com a possibilidade de que a cultura está aí e é para todos, é de todos e tem múltiplas facetas, eu acho que se constitui como algo fundamental no processo de formação. Porque depois a gente observa que as próprias alunas acabam levando de alguma maneira isso para sua prática cotidiana. Seja em sala de aula com as crianças em que estão inseridas, seja no próprio dia a dia. E tem o processo de reconhecimento também como produtoras de cultura. (Felipe – observador)

A aluna Jade, da turma em andamento na época, destacou a possibilidade libertadora que o contato com diferentes linguagens havia proporcionado, ressaltando que durante as aulas tinha compreendido que é possível expressar sentimentos e emoções não acessíveis ao racional e que ao experimentá-lo quis oferecer o mesmo aos seus alunos.

A arte me atravessou de uma maneira grandiosa, meu olhar é outro. A gente conheceu o belo, o que é o belo, qual o seu significado, sua importância. Então isso está dentro de mim, me moveu, me remexeu me revirou e agora quando vou trabalhar arte com os meus alunos é de uma maneira diferente. Eu quero que eles se expressem através da arte, da pintura, do desenho, da música, sejam quais forem as técnicas que a gente for usar. (Jade – aluna turma em andamento)

Gatti (2013) afirma que um dos papéis do professor é o de oferecer aprendizagens significativas que contribuam para quebrar o ciclo de desigualdade social e superar “condições produtoras de marginalização e exclusão dentro e fora do sistema de ensino” (Gatti, 2013, p. 28). Entretanto, essa função está diretamente condicionada às próprias condições sociais, econômicas, culturais e de trabalho do professor. O quadro atual mostra que o professor, especialmente da educação infantil e séries iniciais, provém de camadas sociais e com histórico educacional menos favorecido. Tal background traz limitações em sua capacidade de lidar com realidades culturais tão diversas. Para desempenhar sua

função emancipatória é necessário que o professor tenha atravessado um processo de formação também emancipador. Ao oferecer melhor qualificação profissional espera-se uma melhora na qualidade da educação pública. Os depoimentos abaixo apontam para essa perspectiva emancipadora descrita por Gatti (2013).

A arte por si só não faz uma pessoa melhor. Arte é como se o mundo parasse para você contemplar uma beleza, fizesse o mundo parar um pouquinho, porque é tanta correria e você não pensa em nada e você pode parar, refletir, fazer uma reflexão do que é você na vida, da importância que você tem na vida, da importância que as coisas têm na vida. (Luciana – aluna turma em andamento)

Eu acho que é muito importante, muito importante essa coisa da cultura porque a cultura te faz ver as coisas por outro ângulo E te faz pensar que podem ter várias possibilidades, vários caminhos. Não existe só um caminho, não existe só um olhar. (Lara - egressa)

Percebe-se um movimento de "olhar para dentro" ao mesmo tempo em que se olha para fora. À medida que os alunos do CNS do Pró-Saber vão vivendo as experiências e tendo contato com culturas e linguagens diversas, afirmaram que iam percebendo o quanto isso ampliava sua visão de mundo e de si mesmos. Uma das primeiras mudanças, conforme apresentou Felipe no depoimento mencionado anteriormente, é o conceito de cultura e a apropriação do direito de frequentar espaços culturais, que não compreendiam como direito.

Desmistificou que os espaços visitados não são para mim. Aprendi a apreciar o belo antes desconhecido. (Questionário)

Entretanto, nem sempre as experiências foram somente agradáveis. Houve momentos de estranhamento e desconforto. A função de uma obra de arte e sua contemplação é provocar um estranhamento que leve um sujeito para além da sua vida cotidiana. Segundo Leite (1998), a obra de arte não está ali para confirmar uma determinada maneira de ver, homogênea, mas para despertar uma nova forma de enxergar o mundo, ou seja, "uma obra de arte será sempre uma das maneiras possíveis e não a maneira única (Leite, 1998, p. 134). Os depoimentos abaixo denotam a relativização do conceito de "belo".

As aulas de Alfabetização Cultural foram um marco na minha formação! Tive experiência com a beleza e com o estranho, entendi que somos todas culturalmente diferentes. (questionário)

O ser humano precisa disso, se sensibilizar, se constituir completo, integralmente, porque a gente precisa da arte, do belo e a arte mostrou para a gente que arte não é a perfeição, tudo bonito, perfeito. O desenho pode ser imperfeito desconstruído, como o ser humano é imperfeito e desconstruído. O feio pode ser belo, não existe feio e bonito na arte como não existe bonito e feio na vida. (Luciana, aluna da turma em andamento)

É necessária a criação de um espaço de encontro com o que é diferente. Se alguns entrevistados manifestaram que determinadas saídas culturais causaram estranhamento, ainda assim, reconheceram sua importância. "Muitas vezes o processo de conhecimento vem assim, do estranhamento, mas só se realiza se nos permitirmos viver o estranhamento, viver a experiência, enfim, se nos propusermos a conhecer" (Ostetto, 2012, p. 21).

A professora Melissa explicou que, em um processo de formação, a proposta é que essas saídas tenham um cunho reflexivo e, deste modo, antes da realização da atividade há uma contextualização. O depoimento abaixo destaca a importância deste preparo.

Foi maravilhoso, maravilhoso! Você não ia apenas para saídas culturais, você fazia um trabalho pré na sala de aula. A professora trazia por exemplo Monet. A gente falava sobre Monet, o que a gente conhecia sobre Monet e depois ia para a exposição. E outros autores também, Di Cavalcanti, outros pintores. Então era assim que funcionava. Você relacionava a teoria, mais uma vez, com a prática, que eram as saídas culturais. (Lara - egressa)

Lara descreve o trabalho de preparação que era feito antes das saídas culturais com o intuito de "ajudá-las a olhar" e não em um sentido de dirigir o olhar, influenciar as opiniões. Os alunos entendem que saber um pouco sobre a vida de Monet ou Tarsila ou Frida, ajudava a contextualizar historicamente o que viam, contribuía para uma Reflexão crítica. Após as atividades externas, a aula também era dedicada à troca de impressões, sentimentos e reflexões acerca do que tinham experimentado, fazendo com que a experiência coletiva enriquecesse a experiência individual. Essa partilha configurada em um conjunto de narrativas é o que possibilita que a experiência se transforme em uma experiência coletiva. Moura (2013) destaca que compreender "a importância dessa experiência coletiva significa perceber o papel fundamental das interações sociais para a construção do conhecimento, para uma formação cultural e artística" (Moura, 2013, p. 104). O depoimento de Rafaela indica que, apesar de ter tido acesso a diferentes manifestações culturais, foi a experiência mediada e partilhada que modificou sua relação com a experiência estética.

Vejo a importância de que arte não seja só aquela disciplina para deixar a criança ocupada ou para só desenvolver a coordenação motora fina, uma disciplina que não tenha valor. Isso ajuda também o professor a se tornar mais sensível, mais compreensivo. (Rafaela – aluna turma em andamento)

A aluna também demonstra que passou a ver a arte sem uma perspectiva escolarizada, mas como fruição e despertar sensível, com um fim em si mesmo. Nesta perspectiva, a arte precisa estar presente nos currículos de formação de professores, não através do ensino de técnicas e receitas, mas através de experiências estéticas que adquiram sentidos construídos coletivamente (Ostetto & Leite, 2012). Nesse sentido, o contato com museus, exposições, espetáculos de música e dança, viagens, e toda e qualquer oportunidade de contato com culturas, deve fazer parte das atividades complementares à sua formação. Propostas de formação dessa natureza desenvolvem uma visão da arte como conteúdo cultural e não como conteúdo programático, que é a tendência nos ambientes escolares.

O que importa, então, não é o quanto se conhece ou não as diversas formas de expressão de culturas, mas o efeito que ela causa. Para Kramer (1998), mais importante do que o que vemos nos museus é o nosso modo de olhar, e penso que nos cursos de formação de professores em que o sujeito está implicado em um processo de criação e autoria, é possível construir um olhar em que a razão e a sensibilidade sejam aliadas na forma de olhar o mundo. Kramer (1998) considera a formação como um direito dos professores, mas ressalta que essa formação inclui a formação cultural, pela oportunidade de questionar os próprios valores, experiências e sua própria história, conforme o trecho a seguir.

Por que formação cultural? Porque com a literatura, o teatro, o cinema, a poesia, a música, as conquistas da mídia, da Informática e também com a escola podemos nos constituir como seres humanos críticos, imbuídos de uma ética e de vontade de agir em prol da justiça, da solidariedade e de um espírito de coletividade que teimamos ainda em defender. (Kramer, 1998, p. 23)

A formação cultural proposta pela instituição, tal como a pesquisa evidenciou não se configura na frequência a espaços culturais ou no contato com qualquer manifestação cultural por si só. Embora não invalide as experiências de contemplação e fruição, oferece a perspectiva de uma formação mediada, necessariamente crítica, reflexiva e coletiva. Nessa perspectiva, a formação entra em diálogo com a cultura do sujeito e as experiências permitem aprofundamento, ressignificação, desestabilização ou rechaço, mas necessariamente, transformação.

O trabalho com/na educação infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 apresenta pela primeira vez a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a integração entre o cuidar e o educar como a especificidade desta etapa. O documento estabelece como formação mínima o nível médio, na modalidade Normal e uma formação em nível superior como preferencial, apresentando o Curso Normal Superior como opção formativa. A inovação, segundo Leite Filho e Nunes (2013), está no fato de que os profissionais das creches são incluídos no sistema educacional e passam a ser professores com a mesma obrigatoriedade de formação.

A educação infantil é então definida como espaço de troca e interação da criança com seus pares e com adultos, que permite a constituição da sua identidade e de uma visão de mundo. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço assistencialista e passa a ser um espaço educativo. Micarello e Drago (2005), destacam que essa mudança de concepção é ponto de partida para a definição de políticas públicas voltadas para a educação infantil e para o profissional que atua com essa faixa etária. Verifica-se, contudo, que apesar dos estudos sobre a infância e as inúmeras investigações que vêm sendo realizados sobre essa etapa da vida, ainda não se evidencia de modo efetivo uma transformação na organização das instituições que atendem às crianças pequenas. Pesquisas apontam que, de modo geral, os professores continuam chegando às salas de aula sentindo-se muitas vezes despreparados, inseguros, reproduzindo, por consequência, as práticas mecânicas e as relações de autoridade e dominação a que foram submetidos em sua experiência de alunos (Nunes, Corsino & Kramer, 2011; Micarello, 2006; 2013). A realidade que esses profissionais encontram nas instituições que atendem à criança pequena também não contribui para que sintam seus saberes valorizados. Micarello (2006) ressalta a inadequação dos tempos e espaços, de propostas curriculares adequadas, a formação insuficiente e a instabilidade na carreira, como fatores que dificultam a construção de uma identidade profissional.

Estudos têm apontado que a inclusão da educação infantil na educação básica pode contribuir para uma reversão na desigualdade da educação brasileira. No entanto, é necessário pensar em práticas educativas pautadas na brincadeira e em diferentes formas

de expressão, que garantam um processo de transição em um caminho diferente de um modelo de escolarização. Para Nunes e Kramer (2013), a educação infantil tem importância indiscutível no despertar do desejo de aprender a ler e escrever através do contato das crianças com a literatura infantil e demais gêneros discursivos estabelecendo, assim, vínculos positivos com o universo da leitura e da escrita.

[...] esse papel se vincula à inserção das crianças na cultura escrita, à alfabetização, meta dos primeiros anos do ensino fundamental, uma alfabetização entendida como entrada no mundo da escrita, ação cultural para a liberdade, prática de liberdade. (Nunes & Kramer, 2013, p. 45)

Nesse sentido, a educação infantil, além de direito da criança, pode (e deve) cumprir uma função de emancipação social e contribuir para a redução das desigualdades educacionais. Para Nóvoa, (2011), "Escola que não abra perspectivas de mobilidade social não é escola, é beco sem saída." (Nóvoa, 2011, p. 8). É importante destacar que para a fundadora do Pró-Saber, Maria Cecília Almeida e Silva, a infância "não é uma sala de espera" nem uma fase; é um estado, que precisa ser preservado inclusive no adulto, ou seja, a educação infantil não é antessala do ensino fundamental.

Aprender na educação infantil significa ampliar a compreensão de si, do outro e do mundo através do conhecimento produzido pela humanidade, da intuição, do afeto, da sensibilidade e das manifestações culturais e artísticas oportunizados pelas ações vivenciadas nas relações estabelecidas no âmbito das instituições. (Bonetti, 2004, p. 73)

Porém, "os profissionais da educação infantil se dão conta de que a criança é capaz de produzir história e cultura?" (Micarello & Drago, 2005, p. 134). De modo geral essa etapa da escolaridade vem sendo marcada por rotinas sem significado, mecânicas, voltadas para uma criança excluída de seu contexto sócio-histórico, em uma perspectiva escolarizante. Compreendo que um cotidiano voltado para a criança, em uma perspectiva de protagonismo, implica em permitir que ela ouse, experimente, seja ouvida e acolhida em suas emoções e curiosidades. A literatura, o uso das diferentes linguagens, o contato com a natureza, o uso do tempo e dos espaços de maneira colaborativa contribui para a construção de um indivíduo autônomo, crítico, solidário e mais feliz.

Partindo da concepção de infância e do que é definido pelos documentos orientadores como característico do trabalho com a educação infantil, foi indagado nas entrevistas com os egressos e no questionário se encontravam diferença na prática profissional de antes e depois do Curso (lembro que o Curso é noturno pois os alunos devem estar inseridos em uma unidade de educação infantil, no exercício da profissão). O respeito aos alunos foi uma resposta recorrente. Talvez em consequência do padrão de interação que manifestaram encontrar ter sido tão marcante, grande parte dos egressos manifestou como consequência de sua passagem pelo Pró-Saber uma mudança na forma de olhar as crianças. Um olhar mais responsável, respeitoso e amoroso, como é possível perceber nos depoimentos a seguir:

Você não pode tratar as crianças como se fossem todos iguais. Principalmente, você tem que olhar para aquela criança como um ser único, não é igual a ninguém, ele tem a sua história, tem a sua vida, e isso você tem que respeitar. A partir daí, desse vínculo que você vai criar a partir do conhecer, do respeitar, você vai dar um trabalho diferenciado para ele dentro da sala de aula. (Lara - egressa)

[...] quando a criança chega à creche ela traz uma bagagem dentro de si e nós temos que levar em consideração essa bagagem que a criança traz, suas vivências sua cultura. Então a gente vê, observa muito, ouve eles para depois trabalhar em cima. (Jade - aluna da turma em andamento)

As falas indicam que a criança é vista como única em sua singularidade e que precisa ser considerada como sujeito ativo de seu desenvolvimento. O processo de socialização não é algo automático e passivo, mas sim ativo, de apropriação e reinvenção. Propiciar atividades de aprendizagem em grupo e favorecer jogos e brincadeiras coletivas, podem contribuir para a apreensão de cultura de maneira criativa e dialética. Entretanto, é importante "[...] mais do que "dar voz" à criança, escutá-la e responder a ela de forma responsável." (Barbosa, Maia & Roncarati, 2013, p. 228). As práticas engessadas e uma rotina que não considera o interesse e a curiosidade infantil, desestimula uma participação ativa da criança e podem produzir nela a percepção de invisibilidade. Para que o discurso da criança como produtora de cultura, cidadã de direitos, protagonista do processo de aprendizagem seja uma realidade, é necessário um professor responsável pela mediação do conhecimento e pela criação de interações de qualidade, atento às iniciativas das crianças e curioso como elas. O depoimento abaixo demonstra que o professor Daniel compreendeu seu papel de mediador nas ações pedagógicas.

[...] a criança como produto e produtora de cultura, aquela que pode, que tem a possibilidade não pela falta, mas sim aquela que constrói a todo momento e é construída pela cultura também. Eles sempre focaram na produção. Tem que ser da criança. Então em uma concepção de educação democrática a professora não vai poder pegar a mão da criança e colocar ali como que para finalizar o trabalho. (Daniel – egresso)

Outro aspecto mencionado nas entrevistas foi o fato de terem adquirido maior consciência da importância do próprio trabalho e conseqüentemente da responsabilidade que carregam; reafirmaram o compromisso com as marcas que sabem que vão deixar na vida de cidadãos de pouca idade. Alguns manifestaram o desejo de realizar conquistas políticas e sociais através da educação e se consideraram agentes transformadores da sociedade.

Eu não estou formando só crianças, eu estou formando a família dessas crianças. Porque quando você forma um ser humano melhor, ele não vai ficar só na sala de aula, ele vai para a família, ele vai para um trabalho, ele vai para um outro espaço social. E isso vai contaminando essas pessoas, vai fazendo a diferença no mundo. Eu acho que eu estou contribuindo, fazendo um pouco de diferença no mundo. (Lara – egresso)

Ao encontro da profissionalidade

Durante as entrevistas, os alunos foram indagados sobre o que mais gostaram no Curso. Embora tantos outros aspectos tenham sido descritos de forma positiva - como o acolhimento que recebem, o respeito com que se sentem tratadas, as saídas culturais - o que os alunos afirmam mais gostar são as trocas de experiência entre pares e a teoria aliada à prática para saber o que se adequa à realidade. Este dado chamou a atenção e confirma o que vem sendo percebido por vários autores sobre a importância de garantir aos professores ambientes em que possam elaborar um conhecimento pessoal através do estudo de si mesmo, somado ao conhecimento profissional, para conferir sentido a uma profissão cuja dimensão humana e relacional precisa ser considerada. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) salienta que o trabalho colaborativo no modelo de "comunidades de prática" deve ser fortalecido não apenas no interior das escolas, mas em movimentos pedagógicos que ultrapassam as fronteiras organizacionais. É possível encontrar uma proposta semelhante nos resultados da pesquisa de Almeida e Ambrosetti (2007), que consideram esses espaços coletivos de formação condição para a conquista da profissionalidade do professor.

Os relatos sugerem a importância do espaço escolar na construção da profissionalidade do professor. Observa-se a importância do ambiente de trabalho e o exercício da reflexão coletiva em torno das questões concretas da escola, entendida como ambiente formador. (Almeida & Ambrosetti, 2007, p. 9)

Os alunos confirmaram que essa articulação entre a teoria e a prática em uma dimensão coletiva permite não apenas fazer ajustes e transformar sua prática, mas também corroborar e fundamentar o que já vinham fazendo, conferindo maior confiança no próprio trabalho. O professor aprende enquanto trabalha, suas experiências reorganizam suas ideias e geram novas compreensões sobre a práxis e novas perguntas para que siga avançando. Durante a formação ele precisa

[...] questionar os saberes que estão postos, conflitá-los com sua realidade, apresentar as angústias e entraves percebidos na sala de aula e a partir disso, construir novas e inéditas possibilidades de atuação. Sua performance é única e será composta pelos múltiplos referenciais oferecidos. (Prado, Ferreira & Aragão, 2015, p. 206)

O exercício contínuo e reflexivo da escrita sobre a própria prática também demonstrou contribuir para a constituição da profissionalidade do professor pesquisador, uma vez que nesse processo de análise, o professor produz sua própria teoria. Essa teoria se constituiria no amálgama entre o que se aprende teoricamente na formação e a confrontação com a realidade em que está inserido em uma dinâmica dialógica com a subjetividade do sujeito. A escrita, nessa perspectiva, permite, então, a objetivação dos saberes profissionais necessária à conquista do seu espaço no campo da produção de conhecimento. O depoimento de Daniel aborda essa construção de um conhecimento oriundo da práxis.

Cada um tem a marca da identidade no dedo, a digital e isso prova que você é singular. Por você ser singular só existe um Piaget na face da terra, só existe um Vygotsky na face

da terra. Você tem que conhecê-los. O Pró-Saber não se prendia a questões de você ter que pensar segundo Piaget, ficar focado só na questão (...) do desenvolvimento. Você tem que conhecer o autor, mas não precisa se prender a ele. Você tem que conhecer as teorias todas, mas não quer dizer que você vai usar tudo da teoria. Você usa só uma parte e o Pró-Saber fazia isso. O Pró-Saber focava muito nessa questão de você conhecer um autor e trabalhar algumas coisas. Ninguém é freinetiano, Freinet só existe um, entendeu? Você cria a sua própria prática! (Daniel - egresso)

O depoimento fala do processo de criação e autoria que os alunos são instados a percorrer na articulação da teoria com a prática, em que, tal qual sua digital, tecem um cotidiano em uma relação dialógica com a realidade em que trabalham. Os teóricos inspiram a criação da própria teoria e esta é construída de forma dinâmica e fluida, adequada a uma realidade específica, e esta construção só é possível através da experiência e da troca. O professor aprende enquanto trabalha, suas experiências reorganizam suas ideias e geram novas compreensões sobre a práxis e novas perguntas para que siga avançando.

Arremate

A pesquisa sobre a proposta pedagógica do Curso Normal Superior do Pró-Saber trouxe algumas pistas que podem ser inspiradoras para a formação de professores de educação infantil. A dimensão afetiva foi apontada repetidas vezes pelos alunos como o diferencial entre o Pró-Saber e todas as outras experiências acadêmicas vividas anteriormente. Traduzia-se no olhar, na escuta, no interesse pela história do aluno, no acompanhamento passo a passo de sua trajetória acadêmica, no apoio em momentos difíceis - tanto na vida pessoal quanto escolar - na vibração e celebração das suas conquistas, entre outros.

Outro aspecto que a pesquisa aqui realizada revelou como sendo um diferencial do Pró-Saber atribuído pelos alunos, foi o "mergulho em si" característico do primeiro ano da formação na proposta do Curso. Esse mergulho na própria subjetividade foi descrito como indispensável para a ressignificação das experiências vividas pelos alunos ao longo do Curso, proporcionando o conhecimento de si mesmo e o empoderamento pessoal e profissional. Essa arqueologia da memória também contribui para o exercício da empatia e da tolerância com as diferenças e só pode acontecer em um ambiente em que o sujeito se sinta livre e acolhido. "É essa memória que alicerça a consciência histórica, política e pedagógica desse sujeito" (Freire, 2008, p. 410).

Os dados da pesquisa também revelaram que uma formação que prioriza a construção coletiva do conhecimento, através de troca de experiências, dúvidas, dilemas, sucessos, favorece a compreensão do processo de formação de grupo e da importância do outro na constituição de si mesmo. Outra contribuição possível do Curso aqui analisado é considerar o exercício da escrita como ferramenta para a formação.

A pesquisa demonstrou que, apesar de trabalhoso, o registro regular e reflexivo, ou seja, aquele sobre o qual o escritor volta a se debruçar e analisar, traz um potencial emancipador pois permite a tomada de consciência dos pensamentos, sentimentos e valores que norteiam seu trabalho. "O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano

cego, passivo ou compulsivo, porque obriga a pensar" (Freire, 2008, p. 58). O registro na forma de narrativa constitui-se em processo de autoria que marca posicionamentos diante da realidade e caminhos escolhidos pelo professor em seu trabalho.

Uma ampliação das referências culturais através do acesso a museus, exposições, teatro, espetáculos de música, entre outros, através de experiências reflexivas e vividas coletivamente, foi percebida, segundo os entrevistados, como a abertura de uma janela para o mundo. O contato com o estranho, com o diferente era valorizado por seu papel de desestabilizar, relativizar certezas, juízos de valor e pela compreensão de que a diversidade é necessária.

Embora tantos autores, entre os mencionados e os que não puderam constar nesta pesquisa destaquem a importância da formação se dar de forma continuada e entre pares, que espaço e tempo as escolas têm dado aos professores para encontros regulares com objetivo de estudo da prática? O isolamento em que vivem os professores, em suas classes, com seus alunos, contribui para uma invisibilidade e empobrecimento das práticas. Políticas educacionais que respeitem a autonomia do professor e que não condicionem a liberdade docente criam condições favoráveis para que cada profissional encontre a sua forma, aquela que se adequa à sua realidade e que permitirá que o trabalho tenha por resultado a aprendizagem efetiva dos alunos. No entanto, a pesquisa evidencia que na formação de professores não deveria estar ausente a dimensão afetiva, uma formação cultural e uma articulação entre teoria e prática de maneira mais efetiva. Por último, quero lembrar que a formação é direito de todos os professores e que o eixo norteador de uma proposta de formação que leva em consideração os saberes e valores dos profissionais é a reflexão crítica sobre a prática, a cultura atravessando todo o processo formativo e a possibilidade de estabelecer momentos de trocas entre os pares e com educadores na construção do conhecimento.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

- Ambrosetti, N. B., & Almeida, P. C. A. (2007). A Constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In *Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Caxambu, Brasil. Recuperado de <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>
- Barbosa, S. N. & Maia, M. N. M., & Roncarati, M (2013). *Elas aproveitam para andar aqui: as crianças e as instituições de educação infantil*. In: Kramer, S., Nunes, M. F., & Carvalho, C. (Orgs.) *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade* (1ª ed.) Papyrus.

- Benjamin, W. (2012). *Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. (8ª ed.). Brasiliense.
- Bonetti, N. (2004). *A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96* (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96*.
- Carvalho, C. (2001). Cidadania cultural e a formação de professores. *Educação e Realidade*, 26(2) 75-87.
- Ferreira, L. H., Prado, G. V. T., & Aragão, A. M. F. (2015). A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. *Revista Hipótese*, 1(4), 204-227.
- Freire, M. (2008). *Educador* (1ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (29ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, 50, 51-67, Editora UFPR.
- Genescá, A. C., & Cid, L. A. (2013). *Pró-Saber: imaginação e conhecimento* (1ª ed.). Edições Pró-Saber.
- Kramer, S. (1998). O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: Kramer, S., & Leite, M. I. (orgs.) *Infância e produção cultural* (1ª ed.). Papius.
- Kramer, S. (2007). *Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola* (3ª ed.) Ática.
- Leite, M. I. (2011). Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: Leite, M. I., & Ostetto, L. E. (Orgs.) *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte* (2ª ed.). Papius.
- Leite, M. I. (1998). Desenho infantil: questões e práticas polêmicas In: Kramer, S. & Leite, M. I. (orgs.) *Infância e produção cultural* (1ª ed.). Papius.
- Moura, M. T. (2013). Arte e Infância: interações de crianças, adultos e obras de arte em museu IN: Rocha, E. C., & Kramer, S. (Orgs) *Educação infantil: Enfoques em diálogo* (3ª ed.), Papius.
- Mury, R de C. X., & Leis, I. A. M. (2016). Profissionalização docente em uma escola privada de setores populares: seguindo o fio de Ariadne. *Educação em Revista* 32 (1), 35-54.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.

- Nóvoa, A. (2011). *Pedagogia, a terceira margem do rio*. Conferência USP Recuperado de <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>
- Nunes, M. F., & Kramer, S. (2013). Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: Kramer, S., Nunes, M. F. N., & Carvalho, C. *Educação Infantil: formação e responsabilidade* (1ª ed.). Papirus.
- Ostetto, L. (org.) (2012). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores* (5ª ed.) Papirus.
- Ostetto, L., & Leite, M. I. (2012). *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão* (7ª ed.). Papirus.
- Souza, S. J., & Kramer, S. (Orgs) (2009). *Política, Cidade, Educação: Itinerários de Walter Benjamin* Puc-Rio.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional* (14ª ed.) Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2013). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (8ª ed.). Vozes.

“O que faz um homem na Educação Infantil?” – Tensões contemporâneas sobre a presença/ausência masculina em creches e pré-escolas

Sandro Vinicius Sales dos Santos | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Quando um professor do sexo masculino decide trabalhar com bebês e crianças pequenas em turmas de Educação Infantil uma série de dúvidas, questionamentos e inseguranças emergem no cotidiano da instituição. Embora a escolha pela atuação docente na primeira etapa da Educação Básica seja uma decisão, muitas vezes, tomada durante o processo de formação inicial, quando ingressam nas instituições de Educação Infantil, os professores homens têm sua profissionalidade e sua reputação colocadas à prova. Professoras, demais profissionais que atuam em creches e pré-escolas, gestoras, pais, mães, demais familiares dos meninos e das meninas e, até, as próprias crianças, o observam nos primeiros dias de trabalho, nos primeiros meses, nos primeiros anos (e em alguns casos, durante todo o tempo que o professor ali permanecer), com curiosidade, com desconfiança, com certa incredulidade.

Esse temor ocorre, não pela falta de homens no contexto da Educação Infantil, mesmo porque, historicamente, eles nunca estiveram totalmente ausentes das creches e das pré-escolas, mas porque transitavam nesses espaços sempre à margem das ações de cuidar e educar (CRUZ, 1998). Embora não estivessem presentes em grandes quantidades, os homens já frequentavam as instituições de Educação Infantil há algum tempo, ocupando funções variadas dentro da organização desses espaços educativos – e cujos afazeres, comumente, reproduziam os sentidos da masculinidade presentes no imaginário coletivo de nossa sociedade. Eles já transitavam pelas creches assumindo as tarefas de: zeladoria, portaria, vigilância, diretoria – em alguns casos – estavam (e ainda estão) representados na figura de alguns poucos pais que buscavam e levavam seus filhos e filhas, mas nunca, ou quase nunca, eram (ou são) vistos se responsabilizando pelos cuidados e pela educação das crianças, principalmente, dos bebês.

Atualmente, no Brasil, verifica-se um aumento dos números de professores do sexo masculino atuando nos cuidados e na educação de bebês e crianças pequenas, o que resulta de conquistas no campo das políticas para a infância, que dentre outros fatores, reconhecem a Educação Infantil como direito da população de até cinco anos de idade. Além do reconhecimento do direito dos bebês e crianças pequenas a creches e pré-escolas, a Constituição de 1988, também assevera que é dever do Estado a regulamentação e oferta de vagas em instituições de Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), ao inserir a Educação Infantil no campo educacional, compreendendo-a como primeira etapa da Educação Básica, fez com que os sistemas municipais de ensino ampliassem o atendimento às crianças pequenas. Mas ainda assim, o quantitativo de professores homens atuando na Educação Infantil é aquém do esperado.

Uma explicação para a escassez de homens desenvolvendo práticas de cuidado e educação reside no modo como as masculinidades e as feminilidades são concebidas,

percebidas e ritualizadas em nossa sociedade. Neste texto, tomo o conceito de gênero numa acepção muito peculiar. Compreendo que as relações de gênero, por figurarem no campo simbólico, estruturam nossas condutas ao passo em que são por elas estruturadas. Enquanto processo relacional, a fabricação social de homens e mulheres deriva de um amplo conjunto de elementos e processos culturais nos quais os indivíduos constroem-se a si próprios ao passo que, nas situações cotidianas, constroem também as relações de gênero (Connell & Pearse, 2015).

E quando essa lente teórica foca o contexto da Educação Infantil – espaço social estruturado pelo adulto para as crianças – evidencia-se que as representações de gênero se colocam como dimensão estruturante das relações sociais. Desse modo, o gênero é compreendido como uma estrutura social que possui dimensões específicas, pois enfoca uma variedade de práticas culturais que regulam, adequam e ajustam as diferenciações entre os corpos de homens e de mulheres; de meninos e de meninas (Connell & Pearse, 2015), embora seja necessário reconhecer que existe uma diversidade de outras formas de ser e estar no mundo que ultrapassam esse dualismo. Tais representações orientam, também, a organização do cotidiano da Educação Infantil.

Por serem em sua grande maioria silentes e fluidas, tais representações informam e conformam modos de ser e estar no mundo produzidos a partir do estabelecimento das diferenças entre as características biológicas de homens e mulheres, fazendo com que os professores do sexo masculino sejam percebidos como figuras exóticas, principalmente, quando se colocam como sujeitos capazes de cuidar e educar bebês e crianças pequenas.

Mas afinal: *O que faz o homem na Educação Infantil?* Essa questão é, sem sombra de dúvidas, detentora de uma multiplicidade de sentidos e que, nos últimos tempos demandam ser questionados, dada a forma, nem sempre assertiva, com que o assunto da docência masculina em creches e pré-escolas, vem ocupando a agenda pública de debates. Neste ensaio, problematizo pelo menos três sentidos atrelados à pergunta que podem (e devem) conduzir os debates, as reflexões, as investigações e, sobretudo, os processos de formação humana desenvolvidos no interior de creches e pré-escolas.

O que faz o homem na Educação Infantil? – exterioridade e estrangeirismo

Esse pode ser um primeiro questionamento quando nos deparamos com professores do sexo masculino atuando nas ações de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas no interior de uma creche e de uma pré-escola. Aqui, a pergunta reveste-se de uma sensação de espanto, já que historicamente, não é muito comum encontrarmos esses sujeitos atuando na primeira etapa da Educação Básica. Espanto que, talvez pelo desconhecimento e, por certo, em função dos modos como culturalmente compreendemos e categorizamos as diferenças entre homens e mulheres, nos leva a conceder aos professores do sexo masculino que ingressam nas carreiras no magistério, o estatuto de estrangeiro, sobretudo, aqueles que optam pela docência na Educação Infantil.

Etimologicamente, estrangeiro, do *latim extraneus*, possui o mesmo radical de estranho e significa “aquele que vem de fora”. Assim, pensar *o que faz o homem na Educação Infantil?* – implica compreender que ele é estranho a este lugar, alguém de fora

que se aventura nesse espaço social, um estrangeiro. Essa compreensão proliferou em nosso imaginário social, pois a racionalidade ocidental sempre associou o cuidado e a educação dos bebês e das crianças pequenas como tarefas culturalmente concebidas, organizadas e realizadas por mulheres.

Esse estranhamento ocorre tanto em relação a atuação masculina em uma ocupação profissional há muito associada à mulher, mas também se refere a um estranhamento do homem dentro da própria masculinidade. A presença de homens nas ações de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas ainda é aquém do desejado, tanto que nossa sociedade produz sentidos variados para essa presença na Educação Infantil: ou ele é visto como uma ameaça potencial para a integridade física das crianças, ou uma referência perniciososa para a produção da sexualidade dos pequenos, em especial dos meninos. Desse modo, é preciso considerar que, corriqueiramente, circulam duas representações de masculino no interior das instituições de Educação Infantil: o homossexual e o agressor. O homossexual personifica inadequação e, por isso, tende a ser negado – quiçá neutralizado – já que expressa características relacionadas ao feminino e que se distanciam de modo veemente das versões hegemônicas do masculino que habitam em nosso imaginário social. Já o agressor, apesar de inaceitável, é em certo sentido ritualizado, legitimado e referendado no cotidiano – principalmente, quando em relação de oposição a ele, emergem representações de professoras como cuidadoras afetuosas e ternas. Assim, a pergunta: *o que faz o homem na Educação Infantil?* – objetiva compreender quais são as suas intensões ao decidir trabalhar com bebês e crianças pequenas.

Mas há um lado positivo no estrangeirismo. A presença de homens na Educação Infantil pode tensionar as perspectivas sociais que, no senso comum, insistem em atribuir à mulher o cuidado e a educação de bebês e crianças pequenas – fator que nos permite compreender que o cerne da questão reside na constituição histórica da Educação Infantil e pode contribuir para o avanço da produção acadêmica da área.

Existe uma tendência no campo científico em associar os processos de feminização e feminilização do magistério à docência da Educação Infantil, o que se conforma como um equívoco conceitual. Segundo Yannoulas (2011, p. 273) feminização e feminilização são formulações teóricas, “indistintamente, utilizadas na literatura especializada, sua diferenciação é cientificamente pertinente e politicamente relevante”. Para ela, a feminilização é o processo social que diz respeito ao conjunto das transformações quantitativas de uma profissão – que tradicionalmente era masculina e passa a aceitar mulheres. Já a feminização corresponde ao processo qualitativo de transformação, no plano simbólico, de uma ocupação profissional que passa a ser compreendida como atribuição das mulheres (Yannoulas, 2011).

Ambos os construtos teóricos permitem a compreensão das transformações históricas do magistério primário, mas não se aplicam ao estudo da docência na Educação Infantil. Esta nasceu efetivamente como ocupação profissional feminina, imposta por uma demanda social das mulheres da classe trabalhadora. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil são espaços públicos de grande potencial educativo, mas que, diferentemente da escola de Ensino Fundamental, encontram-se “numa instância social em que as esferas pública e doméstica se articulam, se chocam e se combinam de diferentes formas” (Cerisara, 2002, pp. 102-103). Mais do que isso: nesse espaço social, para além da transitoriedade

entre público e privado, é a imprecisão entre os domínios domésticos e científicos, presentes até os dias de hoje nas representações sobre a docência da Educação Infantil, que no cotidiano, retroalimentam a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, sugerindo uma caracterização pouco definida da profissional, que oscila “entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar” (Arce, 2001, p. 173).

Debora Tomé Sayão (2005), uma das pesquisadoras brasileiras pioneiras da investigação sobre homens na Educação Infantil, analisou a trajetória profissional e o cotidiano de professores que trabalhavam em creches públicas de Florianópolis, Santa Catarina. Considerando o gênero como elemento constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, a autora afirma que “pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças” (Sayão, 2005, pp. 44-45). Assim, a autora investigou as relações dos docentes do sexo masculino com as crianças e suas famílias, com as profissionais de creche – auxiliares de sala, diretoras, coordenadoras.

A docência na Educação Infantil, conforme Sayão (2005), é construída cotidianamente pelo trabalho de mulheres e homens em instituições educativas, não sendo determinada a priori por uma “estrutura de gênero”. Essas construções cotidianas, sugere Sayão (2005, p. 46), podem evidenciar diferentes representações de masculinidades e de feminilidades concebidas “como processos relacionados ao trabalho pedagógico, ao espaço institucional, às crianças e aos profissionais conduzindo a percepção de que há um mundo social onde as relações acontecem no qual subjetividades e identidades também se entrecruzam interferindo nas interações”.

Ao ingressarem em uma profissão considerada como “feminina” os professores se veem obrigados a criar estratégias para permanecerem atuando junto aos bebês e crianças pequenas, produzidas por meio de um pacto que, de modo tácito, resultam em sua aceitação (ou não) como membros do contexto institucional. São estratégias comumente elaboradas com base no enfiamento (ora direto e explícito, ora sutil e silencioso) das diferenças e representações de gênero e de função social da Educação Infantil, associados a elementos objetivos e subjetivos presentes no ambiente de creches e pré-escolas e que compreendem: emoções, afetos, marcadores identitários (raça/etnia, sexualidade e classe social), que se amalgamam e formam a identidade do/a profissional de Educação Infantil (Sayão, 2005; Ramos, 2017).

Sayão (2005) concluiu que a inserção de docentes homens na Educação Infantil promove o debate e o aprofundamento das questões de “gênero”, fator que, quando associado às transformações na formação docente, pode levar ao avanço em várias dimensões do trabalho de cuidado e educação da criança pequena, “considerando que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades a serem superadas. Dentre elas podemos referir alguns binarismos: público e privado, masculino e feminino, corpo e mente” (Sayão, 2005, p. 262).

E isso precisa ser alvo de reflexão e debate no contexto da Educação Infantil: a presença de homens na docência com bebês e crianças pequenas demanda discussão e reflexão crítica para não permitir que as diferenças de gênero sejam transformadas em desigualdades.

O que faz o homem na Educação Infantil? – saberes, fazeres e saberes-fazerem que os homens realizam ou podem realizar em creches e pré-escolas

O segundo sentido que a pergunta abarca compreende os saberes, os fazeres e os saberes-fazerem que são cotidianamente atribuídos à presença masculina na Educação Infantil. Comumente, quando se apresenta a questão nessa formulação, se pretende compreender o que deve e, obviamente, o que não se deve ser realizado por homens no contexto das instituições de cuidados e educação. À essa altura do debate público sobre os limites e possibilidades da atuação masculina na Educação Infantil, até se considera possível a presença de homens na creche e na pré-escola, mas com uma tendência de limitar, cercear, quiçá prescrever, o que eles poderiam (ou não) realizar.

Assim, há uma tendência de permitir que homens atuem no contexto educativos de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, mas com certas restrições. Comumente eles são orientados a trabalhar com as crianças maiores – no contexto da pré-escola e quase sempre como profissionais de apoio ou como professores responsáveis por organizar situações educativas que envolvam as artes e o movimento – situações que distanciam os professores homens da realização de cuidados, em especial aqueles relativos à limpeza e higienização dos corpos de bebês e crianças, tal como identificou Joaquim Ramos (2017), mas nunca ou quase nunca, são vistos como professores-referências das turmas da Educação Infantil, em especial, nas turmas de bebês. Para o autor:

Não se pode deixar de destacar que, além da explícita rejeição à figura masculina na Educação Infantil, é perceptível o olhar atento e desconfiado dos adultos quando um professor do sexo masculino ingressa na instituição. Percebe-se que não sem razão, vários professores, ao tomarem posse em seus cargos de educador infantil, foram encaminhados para as funções onde atuariam sob a vigilância constante de outros profissionais. Ou seja, eram colocados na função de professor do apoio, na função de professor responsável pela “educação física”, pelas oficinas de artes, de informática ou qualquer outra linguagem nas quais existissem menor demanda de cuidados e toques físicos. (Ramos, 2017, p. 125)

O autor ainda complementa que no cotidiano, quando lhes é conferida a referência de sala, os professores homens são direcionados para as turmas de crianças maiores (3, 4 ou 5 anos de idade), já que nessas idades, meninos e meninas dispõem de maior autonomia e de controle das funções fisiológicas e, por isso, quase não dependem dos adultos para controle de esfíncteres e higiene corporal. Importante destacar que, de maneira geral, as crianças das pré-escolas brasileiras, na maioria das vezes, frequentam apenas o período parcial, não tendo a necessidade de tomar banho ou de trocar fraldas na instituição. Assim, no caso de higiene corporal das crianças em idade pré-escolar, nas situações em que se faz necessário realizar as funções relacionadas ao cuidado, outras pessoas (professoras em horário de projeto, professoras de apoio e até auxiliares de serviços gerais) são destacadas para realizar essa tarefa, desobrigando, assim, o professor homem que atua na Educação Infantil de desempenhá-las. (Ramos, 2017, pp. 125-126)

Parece-me que quando perguntamos: *O que faz o homem na Educação Infantil?* – com o objetivo de compreender o que eles devem ou não realizar no interior de uma creche ou de uma pré-escola, admitimos que eles podem educar crianças, mas não devem cuidar delas – ou pelo menos, devem se afastar de aspectos significativos de seu desenvolvimento que perpassam os cuidados corporais. Aqui, novamente as respostas para a pergunta: “*O faz um homem na Educação Infantil?*”; parecem ser orientadas por representações estereotipadas de gênero – alicerçadas na compreensão de que cuidar seria uma exclusividade feminina; uma qualidade inata e que os homens não sabem ou não conseguem aprender – o que por certo é passível de inúmeros questionamentos.

A teoria feminista nos ensinou que a maternidade ainda é uma exclusividade das mulheres. Contudo, a maternagem – compreendida como a articulação das práticas sociais de cuidados e educação de crianças de tenra idade (Badinter, 1985) não tem nada de inato, tampouco configura uma exclusividade das mulheres. Importante ressaltar que o vocábulo maternagem constitui uma tentativa de tradução literal para língua portuguesa da palavra *mothering*, que compreende as dimensões culturais e históricas da criação de filhos, em contraposição à dimensão biológica da maternidade, como bem pontuou Marília Pinto de Carvalho (1999).

Desde o estudo clássico de Elizabeth Bandinter – *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno* (Badinter, 1985) – aprendemos que por se tratar de um construto social, a maternagem não tem sexo e, dentro de cada contexto sociocultural, pode ser aprendida, desempenhada e desenvolvida cotidianamente, tanto por mulheres quanto por homens – que também podem desenvolver habilidades de cuidar de crianças. Nesse sentido, é essencial questionar representações sobre o magistério que, historicamente, associaram a figura da mulher às práticas de maternagem e, de igual modo as dissociou, “simbolicamente, dos afazeres do sujeito masculino, representado como insensível e violento demais para cuidar e educar crianças de acordo com os modernos preceitos pedagógicos” (Ramos, 2017, p. 14).

Ademais, é essencial problematizar a própria noção de “cuidado” quando vinculamos esse conceito ao contexto da Educação Infantil. Embora abarque as dimensões relativas à manutenção da higiene corporal dos bebês e crianças pequenas, essencial no trato das novas gerações, cuidar não se limita à essa situação. Cuidar, numa acepção feminista, pressupõe criar situações favoráveis para que o outro se desenvolva (Dumont-Pena e Silva, 2018), seja na perspectiva das crianças, seja na perspectiva dos adultos. Desse modo, uma instituição que cuida e educa simultaneamente, constitui-se em um contexto de desenvolvimento no qual adultos e crianças têm condições de se desenvolver com inteireza contribuindo, outrossim, para um novo projeto de sociedade.

Assim, compreende-se que a docência masculina é uma realidade e, nesse sentido, não cabe mais questionarmos se julgamos pertinente ou não a presença deles na Educação Infantil. Acredito que a progressiva inserção de homens nas práticas de cuidado e educação pode promover a produção de novas/outras masculinidades – dimensão de cuidado essencial nos projetos de formação humana de creches e pré-escolas. Entretanto, esse processo ainda encontra resistências por parte de alguns/umas profissionais que atuam em creches e pré-escolas, na medida em que os homens são vistos com desconfiança e ainda paira o receio de abusos sexuais e radicaliza-se na ascensão de uma frente política

ultraconservadora que, no Brasil, insiste em impor retrocessos no campo das ideias, da cultura, da ciência, das artes e dos costumes. Nessa perspectiva, Bello, Felipe e Zanette (2020, pp. 566-567) consideram que:

Quando falamos em Educação Infantil, ou educação de forma geral, precisamos ter em conta que este espaço é (ou deveria) ser habitado, por profissionais, que têm, em suas formações, um conjunto de conhecimentos que lhes permite se afastarem deste homem potencialmente “perigoso” que não pode ter contato com crianças. Vale considerar que a Educação Infantil se baseia, entre outros elementos, na indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Assim, se pensarmos que homens são entendidos como perigosos e não podem desenvolver os cuidados com as crianças, é também possível aceitarmos que eles não poderão educá-las.

Compreende-se, assim, que apesar da desconfiança de abusos sexuais, a presença masculina na Educação Infantil é extremamente importante, pois “as creches e pré-escolas podem ser um campo intensivo de experimentação, criação e invenção, onde os homens se encontram e se relacionam com as mulheres e crianças de um outro lugar, de uma maneira diferente” (Janei & Machado, 2020, p. 722). A presença masculina na Educação Infantil não se configura em risco e sim em uma outra possibilidade de realizar as especificidades da docência em creches e pré-escolas – nem melhor, nem pior; apenas uma possibilidade outra de constituição da docência.

O que faz o homem na Educação Infantil? – o masculino no processo de produção de sentidos para as relações de gênero

Uma terceira forma de conceber a pergunta: O que faz um homem na Educação Infantil? – se relaciona com o processo de produção e reprodução de relações sociais pautadas na construção, desconstrução e reconstrução das relações de gênero no contexto das creches e pré-escolas.

A presença de homens na docência com crianças pequenas se não for tomado como alvo de reflexão coletiva e como parte do projeto pedagógico das instituições de Educação Infantil, pode reproduzir estereótipos sociais no cotidiano de crianças e adultos. Ao assumirmos a presença de homens em creches e pré-escolas, limitando seu campo de atuação profissional – o que ocorre com fulcro em uma representação que vê a mulher como a única pessoa capaz de maternas – estaremos replicando, no contexto potencial de desenvolvimento humano das instituições de cuidados e educação, pré-noções fundamentadas no senso comum que concebem a mulher como biologicamente programada para cuidar de bebês e crianças pequenas e que, por um suposto descontrole de impulsos e emoções, os homens não conseguem fazê-lo.

De igual modo, também não podemos desconsiderar que, em muitas situações, o professor do sexo masculino, com o auxílio das professoras que com ele atuam, demarca a sua diferença em relação às colegas de profissão por meio daquilo que tenho nomeado de produção de uma *pedagogia dura* (Santos, 2020), isto é, um conjunto de práticas de

educação e de cuidado que se diferenciam daquelas realizadas pelas mulheres, já que se trata de pedagogias pautadas em elementos da masculinidade hegemônica, sendo, portanto, marcadas pela rigidez, pela imposição da autoridade e, sobretudo, pelo disciplinamento e pelo controle dos corpos das crianças.

Tais situações evidenciam a necessidade de um debate institucional, no contexto da Educação Infantil, sobre as questões de gênero, em especial quando se tem um professor do sexo masculino atuando nos cuidados e na educação das crianças de até cinco anos de idade. Considero, portanto, essencial que as questões de gênero figurem no projeto pedagógico das instituições, mas que também sejam alvo de debate e reflexão crítica por parte de docentes (homens e mulheres), com vistas a construção de uma sociedade mais igualitária e que não permita a transformação da diferença em desigualdade.

Afinal, para além do que faz, o que pode o homem na Educação Infantil?

Por fim, acredito que a pergunta: *O que faz o homem na Educação Infantil?* – precisa ser ressignificada. Assim, penso ser mais interessante e profícuo perguntar: *O que pode o homem na Educação Infantil?* E claro, o acúmulo teórico e prático que as investigações recentes têm produzido permite ensaiar algumas possíveis respostas à questão.

Como tentei abordar nessa exposição, embora no Brasil tenhamos progressivamente ampliado a inserção de profissionais do sexo masculino na docência de crianças pequenas (decorrência das conquistas iniciadas com a Constituição Federal de 1988) o número de docentes do sexo masculino na primeira etapa da Educação Básica ainda é insuficiente para se produzir uma política de equidade de gênero. Para se combater preconceitos baseados nas representações de gênero, não basta somente que o poder público assegure a presença de professores homens na educação e nos cuidados desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil. Não basta ser homem ou mulher, pois, para além de nossa condição humana, é necessário que o respeito às diferenças – de qualquer natureza – seja uma discussão permanente em todas as etapas de formação das pessoas (não apenas no âmbito da educação escolar), mas que seja, sobretudo, um debate constante na Educação Infantil.

Assim, um professor homem que não se furte, tampouco seja cerceado da realização de cuidados e educação destinados aos bebês e crianças pequenas, pode auxiliar na construção de uma sociedade mais equânime do ponto de vista das relações de gênero. Um professor homem partilhando com as professoras as tarefas de cuidar e educar pode proporcionar referenciais positivos para as crianças que, desde a mais tenra idade, passam a conviver com pessoas, homens e mulheres, engajados na construção de uma sociedade mais justa, afeita às diferenças e vigilante no que concerne às desigualdades de qualquer natureza.

Mas insisto: essa não é uma tarefa única e exclusiva dos profissionais do sexo masculino que se aventuram em atuar na primeira etapa da Educação Básica, mas de todo o corpo de profissionais. Nesse processo, faz-se necessário que todos, indistintamente, tanto homens quanto mulheres, estejamos imbuídos/as do desejo de mudança e nos reconheçamos como sujeitos implicados em processos de transformação social, em

especial, aqueles referentes à construção, desconstrução e reconstrução das relações sociais de gênero.

Referências

- Arce, A. (2001). Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de pesquisa* (113), 167-184.
- Bello, A. T., Felipe, J., Zanette, J. E. (2020). O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. *Zero a Seis*, 22(42), 558-579.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Nova Fronteira.
- Carvalho, M. P. (1999). *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. Xamã.
- Cerisara, A. B. (2002). *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. Coleção Questões da Nossa Época. Cortez.
- Connell, R., Pearse, R. (2015). *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução e revisão técnica de Marília Moschkovich. *nVersos*, 20, 29-50.
- Cruz, E. F. (1998). Quem leva o nenê e a bolsa? O masculino na creche. In: Arilha, M.; Ridenti, S. G. U.; Medrado, B. (Orgs.). *Homens e masculinidades: outras palavras* (p. 51-77). ECOS/Ed. 34.
- Dumont-Pena, E., & Silva, I. O. (2018). *Aprender cuidar: diálogos entre saúde e Educação Infantil*. Cortez.
- Janei, V., & Machado, S. R. M. (2020). Doces bárbaros: por uma nova sensibilidade dos professores homens na Educação Infantil. *Zero a Seis*. 22(42), 710-725.
- Ramos, J. (2017). *Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens*. Paco Editorial.
- Santos, S. V. S. A (2020). Estranha presença de professores homens na Educação Infantil: considerações sobre o masculino em creches e pré-escolas. In: Moro, C.; Baldez, E. (Org.). *EnLacEs no debate sobre Infância e Educação Infantil*. (pp. 53-82). UFPR.
- Sayão, D. T. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creches*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.
- Yannoulas, S. C. (2011). Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, 11(22), 271-292.

A formação inicial de docentes de educação infantil: percepções das estudantes sobre as políticas e ações

Valdete Côco | Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) |
valdetecoco@gmail.com

Gleicielle Magela de Almeida | Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) |
gleici_am@hotmail.com

Karina de Fátima Giesen | Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) |
karina-giesen@hotmail.com

Resumo

Este texto, que é parte de uma pesquisa mais ampla, tem como temática a educação infantil (EI) no contexto de formação inicial de professores articulada ao campo de atuação. Objetiva conhecer perspectivas de atuação e propostas de ações/políticas de estudantes do curso de Pedagogia. A partir de uma abordagem qualitativa e de perspectiva dialógica bakhtiniana, discute dados resultantes da aplicação, a alunos da graduação, de um questionário, composto por questões relacionadas ao perfil, aos interesses de atuação profissional, às análises e às avaliações deles sobre a EI. Esta produção examina especificamente quais propostas de ações e políticas os discentes avaliam ser necessárias para a EI. Diante disso, questiona: o que estudantes, em processo de formação inicial, perspectivam para EI? Quais políticas e ações propõem desenvolver, se atuassem como gestores? Para compreender as proposições dos estudantes — e compreender também é participar do diálogo —, apresenta-se o perfil do grupo participante, composto por 23 estudantes, em sua maioria mulheres, com idades entre 20 e 35 anos, cursando o 6º semestre do curso. Entre as propostas de ações avaliadas como necessárias para a EI estão políticas públicas como o maior investimento na formação continuada de professores, melhores condições de trabalho e valorização docente. As respondentes propõem também mais espaços para o protagonismo e reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, assim como defendem a garantia e ampliação do acesso obrigatório para todas as crianças (0 a 5 anos). No diálogo com os enunciados, compreende-se que, embora um quantitativo de estudantes tenha asseverado não possuir conhecimentos para opinar sobre a questão proposta, um grande número de estudantes que vivenciam ainda a formação inicial já conhece e se posiciona sobre pautas importantes para contribuir com o campo, acenando para a constituição de uma EI que reconheça as especificidades das crianças e que implemente políticas públicas de valorização e formação profissional. Assim, reconhece-se a importância de dialogar com as graduandas e propiciar espaços para que possam avaliar e debater a EI como um possível campo de atuação.

Palavras-chave: Educação infantil; Estudantes de pedagogia; Formação inicial.

Introdução

Fundamentada em uma perspectiva bakhtiniana, esta produção comunica-se com o contexto de formação inicial de professores. Tendo como ambiente de pesquisa o curso de Pedagogia de uma Universidade Federal da região Sudeste do Brasil, este estudo tematiza a Educação Infantil por meio do diálogo com os graduandos que, quando formados, estarão habilitados para atuarem nesse campo. Desse modo, também se insere no debate sobre a educação de crianças de zero a seis anos de idade, fase que, no interior dos sistemas de ensino, tem se afirmado como espaço de direito da criança e do exercício profissional da docência.

Os últimos anos foram marcados por modificações e disputas a respeito da organização curricular da formação inicial de professores no país (Côco, Vieira, Giesen & Côco, 2021). Primeiro, a Resolução CNE/CP nº. 01/2006 (Brasil, 2006) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Isso modificou de forma radical a formação oferecida até aquele momento, sobretudo por incluir a formação inicial para atuação na Educação Infantil na integralidade do curso, visto que, no formato anterior, aquela era uma habilitação específica, cursada apenas por graduandos que optassem por ela. Em seguida, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), instituído por meio da Lei 13.005/2014, evidencia, em uma de suas 20 metas, voltada especificamente para a formação inicial (meta 15), a necessidade de garantir que todos os professores e professoras atuantes na educação básica — que passou a ser composta também pela Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) — tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam, em nível superior. Também é parte desse cenário de modificações a Resolução 02/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior, assim como para a formação continuada (Brasil, 2015). Esse documento avança nas regulamentações sobre a formação de professores, compreendendo a educação em seu aspecto amplo e contextualizado. Passou a compor esse conjunto de normativas a Resolução 02/2019 que, ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (Brasil, 2019), mobilizou discussões no campo ao centralizar a formação em direitos de aprendizagem, esvaziando-se da complexidade do direito à educação (Anped, 2019). Os movimentos dialógicos no campo da formação que culminaram nesse conjunto de legislações permanecem e mobilizam discussões, embates, palavras e contrapalavras que mobilizam mudanças nos cursos de formação inicial de professores, e nesse bojo, dos cursos de Pedagogia.

Nesse contexto complexo, que possibilita diferentes entradas analíticas, o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae) tem buscado, ao longo dos últimos anos, focalizar compreensões, concepções e perspectivas de estudantes de Pedagogia a respeito de um de seus possíveis campos de atuação: a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade (Côco, Galdino & Vieira, 2016, 2017; Côco, 2018; Côco, Vieira & Giesen, 2018, 2019; Côco & Bianchi, 2020). Assim, esta produção decorre de uma pesquisa mais ampla desse grupo, cujo recorte focaliza os enunciados discentes que dizem respeito às propostas de ações/políticas para a educação de crianças pequenas.

Para melhor apresentar esse diálogo, este texto está organizado em três partes principais. Após esta introdução, descrevemos os percursos teórico-metodológicos da

pesquisa, com apresentação dos participantes e do contexto da produção de dados na singularidade da pesquisa. Em seguida, realizamos o diálogo com os enunciados dos estudantes, no intuito de conhecer as propostas de ações e/ou políticas que os discentes avaliam como necessárias para a Educação Infantil. Por fim, na busca por uma composição dialógica com os enunciados, tecemos algumas conclusões a respeito da temática proposta.

Percursos teórico-metodológicos

Conforme assinalado, este texto está associado a uma pesquisa mais ampla, intitulada “Formação de professores e Educação Infantil: perspectivas profissionais”, cujo propósito articula ações que envolvem: a) debates a respeito da formação de professores, em especial, no campo da Educação Infantil, com destaques para análises da legislação brasileira; b) diálogos com a produção acadêmica que tematiza o curso de Pedagogia na interface com a Educação Infantil e c) produção de dados com graduandos do curso de Pedagogia. Este artigo, com uma abordagem qualitativa, evidencia mais especificamente a dialogia com os enunciados dos estudantes do curso.

Encaminhamos a produção de dados junto aos sujeitos da pesquisa em uma perspectiva dialógica bakhtiniana, apostando na riqueza dos encontros com os outros; nesse caso, dos encontros com os estudantes, reconhecendo que essa interação primordialmente verbal “na verdade é um contato entre sujeitos falantes e expressivos. Não é um contato mecânico de palavras e textos, mas sim um contato vital, existencial, vivencial entre pessoas que falam, que alternam atividades com textos, enunciando pontos de vista, valores e posições” (Miotello, 2013, p. 8).

Para a produção dos dados, compartilhamos com os graduandos que estão na metade do curso de Pedagogia de uma universidade federal, matriculados na disciplina Trabalho Docente na Educação Infantil, um questionário composto por 17 questões relacionadas ao perfil, aos interesses de atuação profissional e às análises e às avaliações sobre a primeira etapa da educação básica. Para essa produção, esse texto examina especificamente as questões que indagam quais propostas de ações e políticas os discentes avaliam ser necessárias para a Educação Infantil. Diante disso, questiona: o que os estudantes perspectivam para a Educação Infantil? Quais políticas e ações propõem desenvolver, se atuassem como gestores? Esses questionamentos impulsionaram diálogos com os enunciados que circulam no contexto da formação inicial na articulação com o campo da educação de crianças de zero a seis anos.

Cabe informar que, considerando o contexto de pandemia decorrente da covid-19, todo o processo de contato com os estudantes aconteceu remotamente, via plataformas online de reunião e compartilhamento, conforme metodologia adotada pela universidade em que a pesquisa se desenvolve. No primeiro momento de produção de dados, a pesquisa foi apresentada aos estudantes em uma conversa inicial, na qual compartilhamos com eles o questionário elaborado por meio de plataforma digital. Responderam a essa pesquisa 23 participantes da primeira turma abordada na pesquisa (a pesquisa segue ativa com outras turmas do curso). Por questões éticas, cada um deles assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), manifestando seu interesse em participar do estudo, bem como escolheu um nome fictício a partir do qual pudesse se reconhecer nos textos resultantes da

investigação e, ao mesmo tempo, preservar sua identidade. No segundo momento, em um movimento dialógico e formativo (Bakhtin, 2011), compartilhamos e debatemos os dados com os participantes, destacando o perfil geral dos respondentes, seus interesses de área de atuação e suas análises sobre o campo da Educação Infantil.

Para melhor compreender quem são os sujeitos da pesquisa, sintetizamos seu perfil: o grupo é composto por 23 estudantes, todas mulheres, solteiras e em sua maioria sem filhos, que cursam o meio do curso de Pedagogia; elas são, em sua maioria, jovens, com idades entre 21 e 25 anos. Considerando a participação maciça de mulheres na pesquisa, a partir daqui optamos por nos referir às participantes no gênero feminino. Essa constatação reafirma a presença majoritária de mulheres no magistério, em vista da histórica responsabilização desse gênero pela educação e cuidado das crianças pequenas (Cerisara, 2002). No que tange às etapas iniciais de escolarização, das 23 estudantes, 12 cursaram a creche e 21 cursaram a pré-escola, sendo a maioria em instituições públicas de Educação Infantil. Tais dados indicam uma ampliação da oferta de vagas para as crianças pequenas em contexto brasileiro, visto que a definição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica ocorreu a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

No intuito de conhecer as perspectivas de atuação que as estudantes evidenciam ainda em processo de formação inicial, uma das perguntas do questionário apresentou às discentes quinze opções de espaços ou etapas da educação em que estas poderiam atuar e solicitou que as participantes classificassem as opções de acordo com seus interesses de atuação. Sendo assim, deveriam assinalar como 1ª opção o espaço ou a etapa em que elas mais gostariam de atuar quando finalizassem a graduação e 15ª opção o espaço ou a etapa em que menos ou não gostariam de atuar. As opções apresentadas às estudantes no instrumento da pesquisa eram: docência na Educação Infantil com crianças de 0 a 2 anos (creche/berçário); docência na Educação Infantil com crianças de 2 a 3 anos (creche/maternal); docência na Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos (pré-escola); atuar como pedagogo na Educação Infantil; docência no 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 6 a 8 anos (alfabetização); docência no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 9 a 10 anos; atuar como pedagogo no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (anos iniciais); atuar como pedagogo no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano (anos finais); atuar como pedagogo no Ensino Médio; atuar em contextos não escolares com crianças; desenvolver pesquisas na área de educação; atuar na gestão de instituições; atuar em Secretarias de Educação e; por fim, não atuar na educação. Também havia no instrumento a opção de adicionar outro campo/espaço de atuação.

O conjunto dos dados gerados a partir desses questionamentos possibilita uma série de análises e, em função do escopo temático tratado neste texto, focalizamos o posicionamento da opção por atuação em espaços de gestão. No geral, podemos inferir que a docência na Educação Infantil ganha maior adesão, comparados aos resultados de estudos anteriores do Grufae (Côco, 2018; Côco, Galdino & Vieira, 2016). Todavia, atuar na gestão de instituições apresenta-se com maior índice de rejeição.

Compreendemos que as perspectivas de atuação são tensionadas durante o período de formação e continuam a ser formuladas e reformuladas na continuidade da vida (Côco, 2018). Por ora, no entanto, esses dados permitem observar um afastamento do campo da

gestão como perspectiva profissional. Para compreender esse processo, uma das possibilidades é o diálogo com as compreensões enunciadas pelas estudantes a respeito das ações que acreditam que seriam necessárias, caso assumissem a função de gestoras, conforme abordamos a seguir.

Proposições discentes para políticas e ações na Educação Infantil

Na dialogia com os enunciados das estudantes, reconhecemos “que o espaço da formação inicial se mostra potente para as discussões sobre a Educação Infantil, movendo novas indagações no propósito de afirmar este campo de atuação como consistente possibilidade profissional” (Côco, 2018, p. 109). Para compor essa teia discursiva (Bakhtin, 2011) de discussão, propusemos, no instrumento, a seguinte questão aberta: se você fosse um/a gestor/a com funções de implementar ações (Ministro/a ou Secretário da Educação), que políticas/ações proporia para a Educação Infantil? Considerando as 23 respostas a esse questionamento, organizamos os enunciados em dois eixos analíticos. O primeiro deles é composto pelas propostas das estudantes de ações necessárias para o trabalho docente e o segundo pelas proposições que focalizam mais especificamente as crianças.

Em uma ancoragem bakhtiniana, consideramos os enunciados como constitutivos do princípio dialógico da vida, em que o que pronunciamos está sempre repleto de outros ditos anteriores, decorrentes das vivências de quem os pronuncia. Cada enunciado responde a outros enunciados, mesmo que em tempos diferentes, tornando-se “elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (Bakhtin, 2011, p. 296). Desta forma buscamos compreender os ditos das estudantes como elos no contexto de comunicação verbal que envolvem outros enunciados carregados de significados. Por isso, cabe acenar que, desviando-se desses dois eixos observados, se destacaram em meio aos enunciados das discentes as negativas à resposta, visto que um número considerável (cinco das 23 respondentes) afirmou não saber opinar ou não ter conhecimento suficiente para formular uma resposta. Larissa, por exemplo, escreveu “Não sei responder”, ao passo que Florzinha enunciou “Não tenho conhecimento o bastante para formar uma resposta”. Considerando que, em uma abordagem bakhtiniana, os silenciamentos também compõem os movimentos dialógicos, posto que “as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias — tudo isso irá determinar a compreensão responsiva do meu enunciado por ele” (Bakhtin, 2011, p. 302), essas respostas negadas permitem também conjecturar certa insegurança das professoras em formação no que se refere a exercer uma função gestora.

No primeiro eixo, reunimos os enunciados que dizem respeito às propostas de ações necessárias para o trabalho docente, relacionadas diretamente às professoras. As estudantes assinalam a esse respeito a necessidade de investimentos em formação continuada, como exemplifica o enunciado de Julia, que, se fosse gestora da educação, “investiria mais em formação continuada para os professores da Educação Infantil, já que a área tem pesquisas e estudos recentes que são importantes de serem discutidos nas escolas”. Ainda considerando a importância das professoras para implementar uma educação de qualidade, algumas das licenciandas destacam como necessárias ações que possibilitem melhores condições de trabalho as docentes. A estudante Helena, por sua vez,

indica que, se fosse gestora, além de investir na formação continuada, conforme proposto também por Julia, buscaria que “as crianças tenham mais protagonismo nas escolas, investiria em escolas mais equipadas, com material de qualidade e, por último — e muito importante —, aumentaria o salário dos docentes e buscaria valorizar esses profissionais”. Tal enunciado nos permite inferir que a estudante acredita que uma boa gestão da Educação Infantil investe em ações e propõe políticas que consideram a necessidade de formação continuada, como já evidenciado por Julia, além de investimentos em espaços e materiais, o que possibilita aos professores maior repertório material a ser explorado em suas propostas com as crianças, além de demarcar a remuneração melhor como forma de valorização necessária aos docentes. Com isso, a estudante parece estar evocando conhecimentos já adquiridos sobre o contexto atual do campo, como a recorrência de uma baixa remuneração dos professores, em especial se comparada à quantidade e diversidade de atribuições que caracterizam a função.

Corroborando as considerações de Helena, Jojo também destaca a importância de propor políticas que valorizem os docentes, pois afirma que, na condição de gestora, faria “políticas voltadas para o ecodesenvolvimento. Um ensino em que o professor tivesse mais autonomia, valorizando a didática e o ensino dele. Implementaria as políticas já existentes”. Assim, a graduanda adiciona às discussões o reconhecimento das políticas já existentes, visto que defende que estas sejam de fato implementadas. O diálogo com os enunciados das estudantes até aqui apresentados evidencia que elas reconhecem os necessários investimentos em formação, condições de trabalho e valorização dos docentes no campo da Educação Infantil, além de já acenarem para outro sujeito importante nesta etapa, ou melhor, o seu protagonista: a criança. Ao menos é isso que nos permite perceber o enunciado de Helena, quando informa ser necessário que “crianças tenham mais protagonismo nas escolas”.

Quanto ao segundo eixo analítico, os enunciados acenam para as propostas de ações que focalizam o desenvolvimento das crianças e ressaltam o direito à Educação Infantil. Sendo assim, as respondentes propõem mais espaços para o protagonismo e para o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos. Maria, por exemplo, destaca que, caso ocupasse a função de gestora, “implementaria uma política que respeitasse e valorizasse a criança como um ser político com voz, vontades e ensinamentos”. Integrando essa teia dialógica, também é colocada em pauta a necessidade de garantir e ampliar o acesso à Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos, levando em consideração que, na legislação brasileira, tornou-se obrigatória a matrícula das crianças que integram a pré-escola, com idade entre 4 e 5 anos (Brasil, 1996). Nesse debate, a estudante Mariana sugere “a ampliação da obrigatoriedade de matrícula, deixando de ser apenas a partir dos 4 anos e abrangendo todas as crianças de 0 a 5 anos de idade. Essa política/ação se processa na perspectiva de reconhecimento dos direitos legítimos de acesso a todas as crianças à educação infantil”.

Ainda no bojo dos enunciados que reforçam a relevância de reconhecer as crianças como protagonistas do processo educativo, Yasmin Grey afirma que, enquanto gestora, “daria mais voz às crianças daquela instituição. Será mesmo que o escorregador é o que eles realmente querem ou tem outro item que chama mais a atenção? O espaço que é das crianças foi pensado por adultos, esse seria meu questionamento”. Com isso, convida novamente à discussão os adultos, já focalizados na figura das professoras. Isso nos insta

a concluir que as estudantes em formação inicial demarcam, em seus enunciados, a necessidade de compreender e respeitar os diferentes sujeitos que compõem o campo da Educação Infantil, em suas especificidades de docentes e de crianças.

Considerações finais

Avançamos para as considerações finais, no diálogo com Bakhtin, que afirma “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2006, p. 96). Compreendemos que as estudantes que vivenciam ainda a formação inicial já conhecem e se posicionam — mesmo que um quantitativo afirme não possuir conhecimentos para opinar sobre a questão proposta — a respeito de pautas importantes para contribuir com o campo, acenando para possíveis ações e políticas que os gestores desta etapa podem realizar e implementar para promover avanços necessários nas instituições de atendimento a crianças pequenas. As estudantes destacam a relevância de políticas públicas que invistam nas docentes e nas crianças, com vistas a potencializar essa etapa educacional que ainda se encontra em processo de construção, especialmente em virtude de seu pertencimento recente à educação básica. Por fim, destacando a inserção desta produção em um contexto mais amplo de pesquisa, que busca ouvir as estudantes e dialogar com elas a respeito dos dados informados, consideramos que propiciar espaços para que possam avaliar e debater a Educação Infantil, no contexto de formação inicial, considerando-a como um possível campo de atuação, potencializa o processo formativo das futuras professoras de crianças de zero a seis anos de idade.

Referências

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2019). Posição da ANPEd sobre a questão da formação inicial e Continuada de Professores e seu marco legal Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/cne_06maio_posicionamento_anped.pdf
- Bakhtin, M. M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (12ª ed.). Hucitec.
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal* (6ª ed.). Martins Fontes.
- Cerisara, A. B. (2002). *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. Cortez.
- Côco, V. & Bianchi, B. F. M. (2020). Docência para educação infantil na pedagogia. *Filosofia e Educação*, 12(1), 819-846. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659344>
- Côco, V. (2018). Formação Inicial e Docência na Educação Infantil. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), 95-112. <https://pdfs.semanticscholar.org/e611/4fde0fa32dea06720b43402cc5230395c84a.pdf>

- Côco, V., Galdino, L., & Vieira, M. A. (2016). Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. *COCAR*, 10, 121-139. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/788>
- Côco, V., Galdino, L. & Vieira, M. A. (2017). Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na educação infantil. *Espaço do Currículo*, 10(2), 272-289. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35502>
- Côco, V., Vieira, M. N. & Giesen, K. F. (2018). Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. *Faeeba*, 27(51), 69-84. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4967>
- Côco, V., Vieira, M. N. & Giesen, K. F. (2019). Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. *Momento: diálogos em educação*, 28(1), 417-435. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056>
- Côco, V., Vieira, M. N., Giesen, K. F. & Côco, D. (2021). Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-17. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10811/9597>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm
- Miotello, V. (2013) Apresentação - A palavra própria e a palavra outra na vivência. In V. Miotello (Org.). *Um ser expressivo e falante: Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes* (pp. 7-12). Pedro & João Editores.
- Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Narrar, contar e escrever mini-histórias sobre o cotidiano pedagógico, uma linguagem outra na formação de professores

Zélia Inez Lazaro Rodrigues | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Brasil) | z.rodrigues@unesp.br

Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Brasil) | ctstortorelli@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma das ações de um projeto de formação continuada de professores pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP, o qual implementou, em 2020, uma plataforma digital, juntamente com outros recursos, em virtude do advento da pandemia da Covid-19, para o atendimento às crianças de quatro meses a cinco anos de idade. Os participantes integraram-se a um curso que trata da documentação pedagógica em 2021, a fim de promover reflexões e desencadear possibilidades, com vistas a observar, interpretar e narrar, por meio da escrita de mini-histórias, alguns percursos das crianças, mesmo que à distância, contando com a parceria das famílias, as quais enviam fotos e vídeos das vivências das crianças. O aporte teórico teve como embasamento as publicações da abordagem italiana de Reggio Emilia: Edwards, Gandini, Forman (2016), Regio Children (2021), Martini, Mussini, Gilonoli, Rustichelli (2020), como também, Oliveira-Formosinho, Pascal (2019), Fochi (2019), MEC/UNESCO (2018), Bakhtin (2017), entre outros. Esse projeto contribui para as reformulações das atividades das crianças mediante o repensar do cotidiano pedagógico em tempos de pandemia, oportunizando reflexões e aprendizagens para os professores por meio dos processos de documentação pedagógica. Destaca-se que, no momento formativo, há a possibilidade de potencializar as vozes, identidades, pluralidades de experiências dos professores nas ações de interpretar e narrar, como caminho para a construção de significados e produção de sentidos. Os resultados apontam para uma educação mais humanizadora e desenvolvente na constituição do eu-outro como ser expressivo e falante.

Palavras-chave: Formação de professores; Linguagem; Educação da infância; Projeto de formação; Cotidiano pedagógico.

Introdução

Fomos sobressaltados, mundialmente, no ano de 2020, com o advento da pandemia da Covid-19, a necessidade de fechamento das escolas e, de igual forma, a implantação de sistemas acessíveis ao ensino remoto emergencial. Para tanto, cada município brasileiro se organizou no sentido de atender a essa demanda, assim instituímos a plataforma Educação em Casa no Sistema Municipal de Ensino da cidade de Marília/SP-Brasil.

Adentramos 2021 esperançosos e nos preparamos para a retomada das atividades presenciais por meio de uma organização de ensino híbrido, sendo que, no segmento da Educação Infantil, inicialmente, isso aconteceu com as turmas da educação Infantil I (4 anos

de idade) e da Infantil II (5 anos de idade), em consonância com o *Plano de Retomada das Atividades Presenciais*, elaborado de forma intersetorial, por uma comissão envolvendo representantes das áreas da Saúde, Educação e Assistência Social.

Com o agravamento da pandemia em nosso município por causa da ampliação do número de mortes e do índice de casos positivos para Covid-19, além da superlotação dos leitos clínicos e de UTI, em menos de um mês, retornamos ao modelo de ensino remoto para todas as turmas de Educação Infantil de nosso sistema de ensino, na faixa etária de 4 meses a 5 anos de Idade.

Nesse íterim, vivenciamos um processo de mudanças educacionais aceleradas, em virtude da premência de garantirmos o direito à vida das crianças e seus familiares, bem como de todos os profissionais que trabalham em nossas escolas de Educação Infantil. Os docentes se viram frente a novos desafios relativos ao planejamento, aplicação e documentação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mediados, por ora, pela tecnologia, acontecendo nos respectivos lares e com acompanhamento dos pais e familiares, os quais também registravam o processo por intermédio de vídeos e fotos, publicados na já mencionada plataforma “Educação em Casa” ou emitidos aos professores pelo aplicativo de *WhatsApp*.

As necessidades formativas dos docentes se materializam no cotidiano e em problematizações: como realizar a devolutiva pedagógica aos pais? Como documentar esse processo vivido se não acompanhamos de perto a realização das atividades? Por conseguinte, as solicitações de formações referentes a essas possibilidades chegaram de forma pungente à Secretaria Municipal da Educação de Marília/SP.

Diante das urgências para uma melhor atuação docente, foi idealizado o curso “Planejamento e Documentação Pedagógica Inspirados em Reggio Emilia”, e com a força e coragem de educadores dispostos a transformar o contexto, esse curso foi realizado tendo como parâmetro as premissas teóricas e práticas de Lóris Malaguzzi, idealizador da Abordagem Reggio Emilia, cidade da Itália. Logo, nessa vertente, seguiremos com a descrição do desenvolvimento das ações.

Dessa forma, com o intuito de lidar com as novas demandas, faremos, em três seções, neste artigo, algumas considerações acerca do cotidiano pedagógico como uma linguagem outra na formação de professores por meio dos processos de documentação pedagógica. Assim, na primeira seção, narraremos todo o desenvolvimento das ações do projeto. Na segunda, faremos uma abordagem acerca do repensar tal cotidiano no tempo-espço de crianças, oportunizando reflexões e aprendizagens tanto para os professores quanto para alunos. Na sequência da terceira seção, linkaremos o contexto da escola às contribuições do projeto para a comunidade escolar, permeando a missão de seres de atitude responsiva, via filosofia da linguagem, em particular nesse tempo de pandemia e polêmico social e politicamente. Por fim, faremos as considerações finais, reverberando novas possibilidades em espaços capazes de conectar o “eu” e o outro nas relações de alteridade.

Expandindo limites das experiências outras

Dentre as temáticas e possibilidades de documentação apresentadas e estudadas, as mini-histórias se destacaram como forma de promover a documentação diante das especificidades do ensino remoto e narrar o cotidiano das crianças nesse período histórico.

Ao falarmos em documentação pedagógica, tomamos como base a inspiração de Lóris Malaguzzi e seus colaboradores denominada *Abordagem Reggio Emilia*, que considera a documentação pedagógica como “[...] o processo de tornar o trabalho pedagógico [ou outro] visível ao diálogo, interpretação, constatação e transformação” (Dahlberg, 2016, p. 229). Sendo assim, salientamos a importância de o docente da Educação Infantil desenvolver a escuta, e no processo de documentação, segundo Rinaldi (2016, p. 243) torná-la “visível se colocando aberto às teorias das crianças”. Para tanto, é importante observar, interpretar e narrar o processo vivido, de forma que se evidencie o protagonismo das crianças, o processo formativo dos docentes, bem como o contributo dos pais e familiares, pois,

A documentação não apenas se empresta à interpretação; ela própria é interpretação.

É uma forma narrativa, uma comunicação tanto intrapessoal, quanto interpessoal, porque oferece aos que documentam e aos que leem essa documentação uma oportunidade para aprender e refletir.

Isso é possível (embora pareça paradoxal) com a incorporação, na documentação, do senso de incompletude e expectativa que pode surgir quando se tenta oferecer aos outros, não o que se sabe, mas as fronteiras do seu conhecimento; quer dizer, os seus limites, que derivam do fato de que o “objeto” narrado é um processo e um caminho de pesquisa. (MEC, 2018, p. 32, como citado em Rinaldi, 2005, p. 133-134)

A documentação pedagógica desvela toda a complexidade dos processos passíveis de desenvolvimento que acontecem com as crianças. Subjacente a esta, temos uma concepção de criança como um sujeito ativo de suas aprendizagens, em uma busca constante para se apropriar dos objetos da cultura e de seus significados históricos e culturais. Desse modo, destacamos as possibilidades que a documentação assume em sua função projetual, quando,

O instrumento de documentação com função projetual ... documenta, as estratégias com as quais as crianças escolhem e seguem o ritmo da descoberta, da pesquisa, do modo como ocupam o seu tempo de crescimento, da permeabilidade de sua mente e da capacidade de influenciarem-se uns aos outros nos gestos e pensamentos; Interpreta os processos com os quais as crianças percorrem uma ideia, desenvolvem um projeto, experimentam teorias; Narra encantos e encontros; Restitui as intenções, os gestos, as palavras e as situações, tanto as ordinárias quanto as extraordinárias. (Bonni, Donadelli & Vezzani, 2020, p.131)

O processo de documentação cria um ciclo de investigação (Figura 1), no qual de forma articulada, passa por diferentes etapas: formulação de perguntas, observação, registro e produção de dados; depois, pela organização dos dados, até chegar à análise e interpretação desses registros produzidos, serão permitidas a reformulação de perguntas e a composição de projetos e planejamentos futuros.



Figura 1. Processo de documentação como um ciclo de investigação
Fonte: Edwards e Gandini (2002, p.162).

A observação adquire caráter diferenciado nessa abordagem, pois, trata-se de uma observação que promove o diálogo e a relação “eu-outro” na constituição do processo, no qual temos, ... “observadores participantes, que estão interessados em registrar cuidadosamente as várias partes das informações”. (Edwards & Gandini, 2002, p. 151).

De forma complementar, o papel do professor quando se propõe a documentar, é o de organizador, articulador em todo o processo e não apenas o de narrador ou de escrevente. Ele deve atuar como aquele que medeia o diálogo com a família oportunizando o acompanhamento e o desenvolvimento da criança, no sentido de alcançar o aprendizado mediante o observar, o interpretar e o narrar.

Hoyuelos (2006, p. 179) faz referência a Malaguzzi (1999), o qual já expressava que “é tão importante observar ou investigar sobre os processos de conhecimento da criança como, posteriormente, saber narrá-los”. Ora, isso nos leva a fazer perguntas outras diante das situações atípicas pelas quais passamos. Como narrar acontecimentos em tempos de ensino remoto? Como ressignificar de forma coletiva as devolutivas e registros dos pais? Eis que surgem as mini-histórias, transformadas de forma colaborativa como uma possível ferramenta educacional para materializar esses momentos das crianças.

O efeito do processo pelas mini-histórias

O conceito de mini-histórias surgiu com base na proposta educacional chamada *Reggio Emilia*, nos anos de 1980, idealizada por Loris Malaguzzi, um italiano, que “convida as professoras a narrar sobre os percursos de aprendizagem das crianças mediante breves

relatos visuais e textuais” (Fochi, 2019, p. 16). Tal proposta foi adotada por todas as creches e pré-escolas administradas pelo município italiano de Reggio Emilia, que reconhece o trabalho de parceria entre pais, educadores e crianças, em um processo de busca da construção do conhecimento da criança, em que ela é a protagonista.

Segundo Gambetti e Gandini (2016), na introdução da obra *As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças em Reggio Emilia*, trata-se de “[...] histórias cotidianas que mostram sequências de ação e nos ajudam a perceber a complexidade de um contexto rico em atenção e relações” (p. 11). E foi seguindo esse modelo que o curso *Planejamento e Documentação Pedagógica Inspirados em Reggio Emilia* foi desenvolvido junto aos professores. Composto por cinco módulos os encontros eram quinzenais de, aproximadamente, três horas de duração. As atividades complementares desempenhadas por esses profissionais da educação eram compostas por uma carga horária total de 30 horas.

Para tanto, nos módulos IV e V do curso, subsidiados pelos conceitos anteriormente explicitados e pelas obras, *As cem Linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*, organizadas por Reggio Children e *Cem Linguagens em Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil* organizadas por Paulo Fochi, os professores refletiram acerca da possibilidade e forma de ressignificação desses registros por meio das mini-histórias.

A seguir, apresentamos a Mini-história *Francesco e o Tubo de Papel* que, juntamente com outras, foram lidas e exploradas nos momentos presenciais do curso, com vistas a uma apropriação dessa forma de documentação e suas principais características. (Figuras 2 e 3)



Figura 2. Mini-história: Francesco e o tubo de papel parte 1
Fonte: Reggio Children (2021, p. 7).



Figura 3. Mini história: Francesco e o tubo de papel parte 2
 Fonte: Reggio Children (2021, p. 8).

Cabe ressaltar, o momento de reflexão junto aos professores acerca das relações estabelecidas entre a realidade presente no período pandêmico e esse tipo de documentação, pois a mini-história segundo Altimir (2010) “é uma forma de escutar as crianças e ajudar a família a escutar seus filhos” (p. 84)

De forma complementar, a compreensão de que a mini-história conforme ressalva Malvasi e Zocatteli (2013) “não é uma descrição objetiva da realidade, mas sim o resultado de escolhas que, enquanto tal, pressupõe uma assunção de responsabilidade no que diz respeito aos significados da ação educativa” (p. 32), sendo papel dos professores dentre os muitos registros realizados pelos pais por meio de fotos, vídeos e relatos enviados, reconhecendo a provisoriidade do momento, escolher quais comporão as mini-histórias, o que evidenciou a intencionalidade de pais, seguida dos professores nessa elaboração conjunta.

As mini-histórias, “como uma narrativa que pode criar círculos de compreensão em torno do conhecimento pedagógico, podem ser uma forma de sair das descrições simplificadas sobre o cotidiano e as aprendizagens das crianças” (Fochi, 2019, p. 20), ou seja, abriram um leque de possibilidades para qualificar o processo de documentação, em uma resposta responsiva no ato educativo valorizando essas palavras outras na constituição das memórias do momento vivido.

Ao falarmos de mini-histórias precisamos pensar a fotografia em sua função pedagógica e comunicativa dentro do processo educativo, pois quando estamos diante de uma imagem e sua materialidade, esta nos traz a possibilidade de viver, sentir, e nos posicionarmos no mundo.

Todos nós educadores devemos nos abrir para reelaborar “os enunciados visuais sobre nosso cotidiano”, acerca dos nossos fazeres pedagógicos, pois dessa forma

atrairemos “leitores” para as narrativas que propomos comunicar com as nossas fotografias, mediante a percepção de que, ... “a documentação através da fotografia não é neutra, pois está carregada de significados e escolhas por aquele que a utiliza para a produção da imagem” (Vial, 2014, p. 37).

As escolas que vem trabalhando com a estratégia da documentação pedagógica têm feito grande investimento na produção de materiais que comuniquem os percursos de investigação e restituam o lugar da criança como protagonista e sujeito de seu processo de desenvolvimento, cuidando do como comunicar de forma assertiva os processos de aprendizagem por ela vivenciados. Em Reggio Emilia, abordagem que inspirou nossos estudos,

As fotografias dos processos construtivos revelam às crianças e aos adultos, as tentativas, as estratégias adotadas e as escolhas dos materiais.

As fotografias conservam, de maneira permanente, a memória daquilo que foi alcançado e podem ser observados por outros.

Nesse percurso, a releitura dos instrumentos e das sequências fotográficas, tanto em pequenos grupos, quanto nas grandes assembleias da manhã, tornou-se um hábito quase que diário, dando vida a contínuas reelaborações, por meio das contribuições de todas as crianças do agrupamento”. (Bonni, Donadelli, & Vezzani, 2020, p. 160)

Quanto mais soubermos sobre a técnica e recursos de aprimoramento ao registrarmos o cotidiano pedagógico, aliando estética e reflexão na recolha de observáveis, por meio da fotografia, alargaremos a qualidade do processo de documentação pedagógica. Considerar a linguagem fotográfica e seus componentes, a saber: plano, foco, movimento, forma, ângulo, cor, textura, iluminação, perspectiva, composição e equilíbrio, educando nosso olhar para o uso da fotografia como um recurso da prática docente.

Outro aspecto emergente no nosso curso *Planejamento e Documentação Pedagógica Inspirados em Reggio Emilia*, trata-se da reflexão coletiva a começar do compartilhamento de mini-histórias produzidas por professoras de duas Escolas de Educação Infantil de nosso município, demonstrando a efetividade e as possibilidades do observar, registrar e narrar o cotidiano mesmo em tempos de pandemia.

A elaboração de uma mini-história coletiva, mediante a sequência de fotos no momento presencial do curso, trouxe a materialização e operacionalização dessa forma de documentação, possibilitando aos professores vivenciar o processo de forma participativa.

Segue a mini-história produzida: *Deixando marcas na areia* (Figuras 4-6).



Figura 4. Mini-história: quadros 1 e 2
Fonte: (acervo das autoras).



Figura 5. Mini-história: quadros 3 e 4
Fonte: (acervo das autoras).



Figura 6. Mini-história: quadros 3 e 4
Fonte: (acervo das autoras).

Todo o processo de elaboração de mini-histórias inicia-se na escolha dos observáveis, que se constituem em indícios pedagógicos gerados no cotidiano por meio da escuta, observações e registros dos professores, sendo, "[...] necessariamente, materiais concretos;

fotografias impressas, arquivos de fotografias, arquivos de vídeos, anotações do professor, exemplares de produções das crianças.” (Fochi, 2018, p.157).

Considerando o ensino remoto, quando os pais das crianças envolvidas, como já dissemos, registravam o processo de realização das atividades na utilização de vídeos e fotos, os quais eram publicados na plataforma criada ou enviados, via *WhatsApp*, aos professores, tais observáveis ganharam um caráter compartilhado. Sendo assim,

A ideia das mini-histórias está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano da Educação Infantil.

A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visível as rapsódias da vida cotidiana.

Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo. (Fochi, 2017, p. 98).

Mediante a revisitação de observáveis, os professores selecionam uma sequência de fotos ou um vídeo (por meio do qual retiram as imagens utilizando aplicativos para esse fim), elegendo algo para contar, um fio narrativo que auxilie na construção da mini-história. Em seguida, organizam a sequência de fotos em word ou powerpoint com a finalidade de as terem em seu campo visual no momento da escrita e criam um título provisório que destaque a chave narrativa para, posteriormente, acolher e apreciar as imagens elaborando a partir delas o texto, capturando a força das crianças, as relações com objetos culturais e pessoas, a complexidade do momento sob o enfoque pedagógico e educativo.

Após receber uma revisão compartilhada junto com o professor coordenador e os professores parceiros de turma, um cuidado especial em relação ao layout, a mini-história produzida é compartilhada via plataforma, registrada nos portfólios individuais ou coletivos, enviadas aos pais via *WhatsApp*, uma vez que,

Nós precisamos que alguém nos narre a vida. Somos constituídos por essas narrativas que nos são feitas ao longo de nossa existência.

No caso da documentação pedagógica, ao construir uma narrativa, o educador está ao mesmo tempo construindo uma memória sobre as crianças e sobre si próprio.

E, com isso, cria relações com as famílias a partir de uma história partilhada e compartilhada de educação dos meninos e das meninas. (MEC, 2018, p. 26)

Ao abordar acerca do repensar o cotidiano das crianças, dentro tempo-espço por elas ocupado, vamos tecendo reflexões sobre aprendizagens tanto para os professores por meio dos processos de documentação pedagógica, quanto dos meninos e meninas envolvidos. Antes, porém, mediante essa exposição, adentremos um pouco mais num extrato da história de Lóris Malaguzzi, que expressa o quanto para a criança, “sentir-se inteira é ... uma necessidade biológica e cultural: um estado vital de bem-estar” (Malaguzzi, 1984, p. 21).

O tempo-espço de crianças como seres expressivos e falantes da linguagem

Lóris Malaguzzi fundador e por muitos anos Diretor do Sistema de Reggio Emilia de Educação Municipal para a Primeira Infância, foi um pedagogo, educador e jornalista. Nasceu em 23 de fevereiro de 1920, professor italiano de Réggio Emilia, na Itália, onde criou a ideia de um princípio de ensino baseado em vivências em comunidades, no importante papel dos pais na educação dos filhos e no acolhimento das diferentes culturas, deixando de lado o que chamamos de disciplinas formais, a fim de defender o desenvolvimento de atividades mediante a criação de projetos, na valorização das artes como música, pintura, entre outras e, ainda o ambiente de aprendizagem agradável às crianças, onde há ludicidade para o exercício do criancizar-se. Além disso, todos os que trabalham na escola são considerados educadores, até mesmo os que cuidam da cozinha e da limpeza.

Esse idealizador foi inspirado pelas ideias de outros grandes pensadores como Piaget, Vygotsky, John Dewey e Maria Montessori. Isso quer dizer que, na visão de Malaguzzi, esse pequeno humano a ser formado tem cem modos de criar ideias, imaginar, brincar, falar, jogar. Lóris Malaguzzi e seus colaboradores construíram o que hoje é conhecido como a abordagem Reggio Emilia, inovando a educação com muitas estratégias políticas e pedagógicas, uma delas essencial para o sucesso da abordagem denominada documentação pedagógica.

Dentro do processo de documentação pedagógica, na busca de novas formas de capturar o potencial das crianças utilizando as múltiplas linguagens que a constitui, adotam as mini-histórias como uma das mais potentes formas de narrar as aprendizagens das crianças em consonância com os princípios da abordagem.

Importante se faz expor o conhecido poema *As cem linguagens da criança*, de Lóris Malaguzzi, uma vez que, por meio desse poema, podemos conhecer esse Outro de que fala Bakhtin (2017, p. 20), na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, isto é, não é possível negar a afirmação de que o nosso lugar é único no mundo, na alteridade do “eu-para-mim, o-outro-para-o-outro, o-outro-para-mim”. Ora, se a criança possui essas cem linguagens, nós como pesquisadores na nossa condição mesma de ser para o Outro e desse Outro precisar, como falam os filósofos russos da Linguagem, de forma contínua, é o “eu” no Outro e o Outro em mim”. Esse Outro, com “O” maiúsculo, porque é um sujeito que “olha o *outro* de um lugar, de um tempo e com valores diferentes” (Miotello, 2019, p. 44). Nesse caso, o Outro é também a criança que, por vezes, ignoramos como ser da linguagem e da troca verbal. Entretanto, Malaguzzi e muitos outros educadores enxergaram:

As cem linguagens da criança

A criança

é feita de cem.

A criança tem cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar

de jogar e de falar.

Cem, sempre cem

modos de escutar

de maravilhar e de amar.

Cem alegrias

para cantar e compreender.

Cem mundos

para descobrir.

Cem mundos

para inventar.

Cem mundos

para sonhar.

A criança tem

cem linguagens

(e depois cem, cem, cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e de maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir um mundo que já existe

e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas

que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:

que as cem não existem.

A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

(Trecho de “As Cem Linguagens da Criança”, de Loris Malaguzzi, 2016)

Como se vê, nós adultos também viemos dessa linguagem de “cem” e, aos poucos, ficamos “sem” linguagem. O trocadilho é interessante porque nos leva à reflexão de que aceitamos o já pronto e nem discutimos possibilidades “de descobrir um mundo que já existe” (linha 32), porque, não raro, acreditamos que é tudo separado “a realidade e a fantasia/ a ciência e a imaginação/ o céu e a terra/ a razão e o sonho/ são coisas/ que não estão juntas.” (linhas 36 a 41), porque muitas das propostas educacionais estabelecem currículos já prontos e, também, estereotipados, sem levar em consideração o lúdico, a brincadeira e o desenvolver-se perante as práticas do brincar, jogar e criar.

Não ousamos perceber que “A criança tem/ cem linguagens/ (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove/ A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.” (linhas 18 a 23). Ao valorizar pouco ou quase nada do que falam as crianças, estamos calando as suas vozes, separando corpo e mente, impedindo-as de narrar costumes, culturas, histórias de vida, enfim. Enquanto devêssemos saber que,

A narrativa é um caminho para criar significados quando as atividades e projetos permitem que as crianças usem os sentidos plurais inteligentes e inteligências sensíveis plurais.

Quando o professor é um “coleccionador” de artefatos infantis culturais, pode facilmente iniciar a conversa, a comunicação, os diálogos em torno desses artefatos e a experiência que os criou, fazer disponível para a criança a documentação que a ajude a revisitar a aprendizagem,

a identificar os processos de aprender a aprender a celebrar as realizações.

As crianças conceitualizam-se como pessoas que aprendem quando têm acesso às jornadas de aprendizagem através da documentação. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 35)

Nossos pequenos seres da linguagem, na troca dialógica cotidiana, expressam suas potencialidades no tempo-espaço escolar e fora dele. A documentação do professor como esse “coleccionador” torna possível essa troca em torno dos artefactos e da experiência porque diante do processo do aprender, isto é, há o que Bakhtin chama de “amorosidade dialógica” do “eu-para-o-outro” e do “outro-para-mim” na alteridade, a comigo contribuir e a me constituir, tomando-me pela escuta da voz de outrem na interação, sendo o eu apto a falar sem que sua voz seja emudecida; isso significa dizer que “delimitam o enunciado: alternância dos sujeitos falantes, aptidão para presumir uma resposta, todo ato de compreensão implica uma resposta.” (Bakhtin, 1997, p. 339).

Ora, é assim que tratamos nossas crianças na alteridade do falante, porque quando escutamos o que elas falam, fazem, gesticulam, manifestam, na amorosidade do ser para o outro, estamos entrando nesse universo das “Cem linguagens”, “Cem alegrias/ para cantar e compreender./ Cem mundos/ para descobrir.” (linhas 10 a 13). Portanto, ao narrar todo o processo pelos quais passam essas crianças no seu espaço-tempo, estamos diante do que diz a autora argentina Maria Teresa Andruetto, (2012, p. 54): “A narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso.”

Contexto pandêmico e polêmico social e politicamente, uma leitura

Importante narrar a vida com todas as suas virtudes e mazelas. Atualmente, os espaços-tempos estão difíceis. Aconteceram muitas mortes diárias pela pandemia, violência contra mulheres e crianças, chacina de pessoas negras, ataques a escolas e creches, entre outras barbáries. Temos medo da morte e medo da vida, nesse “cronotopo”, que significa o espaço-tempo, na grande estrada da vida, onde está o que Bakhtin chama de “O homem na arte é o homem integral” (Bakhtin, 2011, p. 91). Compreendendo que o espaço escolar deve ser, antes de tudo, humanizador, sabemos ser necessário, por vezes, trazer para a sala de aula objetos de ensino com conteúdos menos rígidos e endurecidos como propõe Malaguzzi (2016).

E, se somos constituídos pelo outro, de acordo com a Filosofia da linguagem, nós temos o ímpeto de que nossa vida seja narrada por alguém. Somos constituídos e nos constituímos, também, por essas narrativas no decorrer de nossa história de vida. Logo, no caso da documentação pedagógica, ao construir uma mini-história, o educador está de igual forma, construindo a memória sobre as crianças e sobre si mesmo.

Diante desse contexto, no construir dessa memória, Arena (2003) diz que há uma necessidade de que o professor seja aquele que ocupa os ambientes de discussões, inclusive da leitura, das histórias, dos enunciados, da educação, como “partículas” da cultura

humana nas trocas verbais, fazendo parte de debates entre educadores, pesquisadores e estudiosos pelo viés da linguagem, a depender do leitor em dialogia com o autor mediado por essa linguagem na escola como *lócus* para a aprendizagem, a interação e os encontros na amorosidade, pois somente assim essa “casa de aprendizagem” pode possibilitar experiências que nos afete, nos transforme, nos altere e nos atravesse. É, também, um espaço de escuta, de liberdade de expressão, por isso, é importante estarmos receptivos de corpo, alma, coração e ouvidos atentos.

Considerações finais

Ao refletir sobre esse eu-outro na linguagem, percebemos que mais do que nunca, devemos, como aprendentes e como educadores, provocar momentos para as diversas maneiras de sentir e de se encontrar no mundo.

Jorge Larrosa (2016, p. 34) enfatiza que é necessário “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece”. Ora, eis a nossa ação de humanos. E por fim, nunca deixar dialogar com e pelo outro.

As publicações e compartilhamentos das mini-histórias produzidas no decorrer do curso, via mural da *Google Classroom*, propiciaram trocas dialógicas em torno dos artefactos e da experiência dos sujeitos falantes e das muitas vozes que os constituíram, reverberando nas formas de documentação pedagógica dos professores nas plataformas digitais nesse momento de ensino remoto.

Por meio das avaliações do curso, realizada através da ferramenta *Jamboard* do GoogleApps, pudemos observar o nível de satisfação e os elogios em relação ao trabalho específico com as mini-histórias que, foi forma significativa de atender aos questionamentos e desejos dos professores de como documentar em tempos de pandemia.

Os professores, imbuídos pelas inspirações da abordagem de Reggio Emilia na Itália, puderam vivenciar na prática a potencialidade das mini-histórias como instrumento para capturar e narrar os acontecimentos do ensino remoto por meio das fotografias, vídeos e relatos dos pais de forma tão elevada que, em momentos posteriores ao curso, ampliaram sua utilização na plataforma *Educação em Casa*, com suas turmas e alunos e se tornaram multiplicadoras dessa forma de documentação em momentos de reuniões pedagógicas em suas escolas.

A posteriori, na retomada das aulas presenciais, muitas das equipes em suas unidades escolares decidiram manter as mini-histórias como forma de documentação pedagógica por considerarem sua potência para comunicar o desenvolvimento das crianças a partir dessas rapsódias, destinando um espaço e periodicidade específica para, no momento presencial, compartilhá-las no ambiente físico da escola.

Desse modo, podemos afirmar não com a certeza de uma verdade inteira e absoluta, mas partindo do pressuposto da reação e da avaliação dos envolvidos no processo, uma vez que continuaram mar adentro em busca de outros saberes, descobertas outras para que, quem sabe, encontrarem, algas, pedras preciosas, pérolas e muita boniteza nesse vasto oceano do saber.

Referências

- Altimir, D. (2010). *Como escuchar a la infancia?* Octaedro.
- Andruetto, M.T. (2012). *Por uma literatura sem adjetivos*. Editora Pulo do Gato.
- Arena, D.B. (2003). Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In Mortatti, M. R. (Ed.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. (1ª ed., pp. 53-61). JM Editora.
- Bakhtin, M.M. (1997) *Estética da criação verbal*. Bezerra, P. (Trad). Martins Fontes.
- Bakhtin, M.M. (2017). *Para uma filosofia do ato responsável*. Miotello, V. & Faraco, C. (Trad). Pedro e João Editores.
- Bonni, D., & Vezzani (2020). Instrumentos de documentação com função projetual e instrumentos e instrumentos de síntese nas creches. In Martini, D., Mussini, I., Gilioli, & C. Rutichelli, F. (Eds.). *Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos*. (1ª ed., pp.131-146). Editora Ateliê Caramba Carambola Escola de Educação Infantil.
- Dahlberg, G. (2016). Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In Edwards, C., Gandini; L. & Forman, G. (Eds.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. (Reimpressão, pp. 229-234). (Vol 2). Penso.
- Fochi, P. S. (2017). *Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil*. [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945>.
- Fochi, P. S. (2019). *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Educação Infantil*. Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.
- Gandini, L. & Edwards, C. (2002). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Artmed.
- Hoyuelos, A. (2006). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Larrosa, J. (2016) *Tremores. Escritos sobre experiência*. Antunes, C. & Geraldi, J.W. (Trad). Autêntica.
- Malaguzzi, L. (1984). Comentari: per un codice di lettura della mostra. In Comune de Reggio Emilia. *L'occhio se salta il muro: narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole dell' infanzia di Reggio Emilia*. (pp.20-25). Comune Di Reggio Emilia.
- Malvasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.

- Ministério da Educação (2018). *Documentação Pedagógica: concepções e articulações* (Vol.1). Fochi, P.S., MEC & UNESCO.
- Miotello, V. (2019). *Por uma escuta responsiva a alteridade como ponto de partida*. Pedro & João Editores.
- Oliveira-Formosinho J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da associação criança*. Portugal. Porto Editora.
- Reggio Children (2021). *As cem Linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*. Penso.
- Rinaldi, C. (2016). A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. (Reimpressão, pp.235-248). (Vol 2). Penso.
- Vial. I. P. (2014). *Documentação pedagógica no berçário: reflexões, registros e propostas*. [Trabalho de conclusão do curso de graduação, não publicada]. Universidade Federal da Fronteira Sul.

A formação continuada como possibilitadora de transformação nas práticas educativas da creche

Zuleica Beatriz Gomes Nocelli | Universidade Federal de São João del'Rei (Brasil) |
zubgnocelli@gmail.com

Amanda Valiengo | Secretaria Municipal de Juiz de Fora (Brasil) |
ducavaliengo@gmail.com

Resumo

Este trabalho é parte do resultado de uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal de São João del Rei-MG, com objetivo de investigar como ocorrem o cuidado e a educação dos bebês nas práticas educativas no berçário de uma creche da periferia do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Pretende-se apresentar possibilidades de um agir docente embasado no processo indissociável das ações de cuidar e educar bebês em ambientes educacionais, numa perspectiva humanizadora. Para isso, pauta-se nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, na situação social do desenvolvimento humano na primeiríssima infância, em que o processo de humanização ocorre na relação com o outro mais experiente e o meio, e nos postulados da abordagem Emmi Pikler, na compreensão das ações de cuidado e educação com práticas docentes que respeitam o bebê, oportunizando o movimento livre e a atividade autônoma. O percurso metodológico se firmou numa abordagem qualitativa, por meio da observação, com registros fotográficos, filmicos e notas de campo, os quais oportunizaram a produção e a análise de episódios à luz da teoria mencionada. O crescimento e os avanços nos últimos anos sobre a primeiríssima infância, no âmbito histórico, legal, documental e acadêmico, superam a dicotomia entre cuidar e educar, presente, ainda, muitas vezes, na prática educativa. Assim, apresentamos a análise de um episódio do campo que permite oferecer pistas para a formação continuada, no sentido de buscar aproximar a distância existente entre os avanços nas produções sobre a primeira infância e a realidade na rotina da creche. No geral, como resultado da pesquisa, fica evidente que as práticas educativas na rotina do berçário da creche pesquisada estão em processo de transformação, ora com atividades educativas humanizadoras, em que os bebês são ativos de sua aprendizagem e desenvolvimento, ora com um fazer docente que promove pouca atividade e envolvimento da criança. A pesquisa conclui a necessidade de mediação docente para a crescente autonomia infantil, por meio da organização de espaço, tempo e materiais. Para tanto, sugerimos a formação continuada que permita aos profissionais uma reflexão acerca de suas práticas, no sentido de se efetivarem, na integralidade, ações de cuidado e educação dos bebês.

Palavras-chave: Educação infantil; Creche; Formação continuada; Práticas educativas; bebês.

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre
orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que vazios são maiores
e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma
chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas
peraltagens
E algumas pessoas vão te amar por seus
despropósitos.
Manoel de Barros

Inauguramos o trabalho com Manoel de Barros, por expressar uma linguagem poética que nos provoca um movimento de deslocamento do nosso lugar de adulto. Manoel de Barros é um poeta brasileiro conhecido por sua originalidade. A expressão estética de seus textos nos encaminha para revisitar nossas memórias de infâncias, convidando-nos também

a imaginar e vivenciar os “despropósitos” de crianças que fomos, que somos e com quem convivemos.

Manoel de Barros se faz presente também no decorrer da dissertação de mestrado, a qual originou este texto, na perspectiva de promover encontros com as nossas infâncias, as infâncias dos bebês e crianças bem pequenas presentes e ausentes nos espaços coletivos de educação. A apresentação dos poemas do autor tem o propósito de dialogar sobre infância de um lugar diferente do nosso lugar de “adulto”. Assim, o poeta nos convida a: valorizar as “coisas desimportantes”, crer na possibilidade de “carregar água na peneira”, “renovar o homem usando borboletas”, enfim, ser “um caçador de achadinhos da infância”.

Este trabalho é parte do resultado de uma pesquisa de mestrado que trata da primeiríssima infância, da educação e do cuidado dos bebês nas práticas educativas em um espaço coletivo educacional, a creche. No Brasil, a creche é um segmento da Educação Infantil e contempla a primeira etapa da Educação Básica.

O interesse em pesquisar sobre as práticas educativas do berçário de uma creche advém da trajetória profissional da pesquisadora em que trabalha com formação continuada com os profissionais que atendem às crianças menores de três anos de idade, no setor da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais.

Na estrutura organizacional da prefeitura de Juiz de Fora, a administração das creches se faz por instituições comunitárias, filantrópicas sem fins lucrativos, em parceria com o município por meio de um termo de colaboração. Esse termo prevê responsabilidades para o poder público e para as instituições parceiras. No geral, é de responsabilidade das instituições parceiras a administração com contratação de pessoal e manutenção da creche para a garantia do atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas, cabendo à Secretaria de Educação realizar o acompanhamento pedagógico e da aplicação dos recursos públicos, administrar as vagas nas creches e realizar a formação continuada dos profissionais.

Sendo assim, a pesquisadora dedica-se ao segmento da creche no processo pedagógico e de formação continuada, participando de importantes cursos de formação envolvendo as temáticas da Educação Infantil promovidos por instituições que dialogam com/sobre a primeira infância, como Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF), Universidades Federais e Movimentos Interfóruns de Educação Infantil.

Dessas formações e atuações sobre/na Educação Infantil emergiram inquietações que possibilitaram a temática da dissertação acerca do cuidado e da educação dos bebês nas práticas educativas no berçário de uma creche. Dentre essas inquietações que promovem a curiosidade e o desejo de compreender melhor o dia a dia da creche, destacam-se: como cuidar e educar bebês e crianças tão pequenas? As práticas educativas superam a divisão entre o cuidar e educar? Que práticas educativas das professoras revelam a existência do binômio cuidar e educar? As práticas das professoras dissociam o cuidar e o educar? Como? Em que momentos?

Ao refletir sobre as questões acima, é possível perceber as especificidades e as peculiaridades da docência com os bebês desde a mais tenra idade. São especificidades

que contribuem para um olhar diferenciado ao espaço educacional que os atende, a creche. Um olhar que exige rever os conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola e infância, conhecimento e currículo (Barbosa, 2015).

Justificativa

A razão da pesquisa se fundamenta por sua importância no universo acadêmico visto que ainda há poucas produções acerca dessa temática, mais especificamente em creche. Assim, vislumbra uma possível contribuição na perspectiva de aproximar as produções da literatura com a realidade do atendimento à primeiríssima infância, especialmente na docência de bebês.

Além disso, busca compreender aspectos relevantes presentes nas minúcias do cotidiano de uma instituição educacional na perspectiva de contribuir com conhecimentos sobre as ações indissociáveis de cuidado e educação de bebês que estão nas instituições educacionais e que ainda estão por vir nesse mundo.

E por último, e não menos importante, o trabalho pretende subsidiar o processo de formação continuada das profissionais que atendem a essa etapa da Educação Infantil. Importante pontuar que usamos o gênero feminino quando tratamos das professoras das creches porque todas que trabalham com bebês e crianças bem pequenas são mulheres.

Percursos históricos e legais que constituem o trabalho pedagógico na creche

Os percursos históricos que constituem a creche no país marcam avanços e desafios, principalmente na legislação e na produção científica na área da educação. Um avanço significativo é a garantia em lei da Educação Infantil/creche compreendida como instituição educacional com uma função social que considera as especificidades e as potencialidades das crianças menores de três anos.

Importa destacar, nesse contexto, a possibilidade de uma instituição de Educação Infantil que aposte na criança como sujeito de direitos, histórico-cultural, ativo, participativo, capaz de produzir cultura, de ser e estar no mundo, conforme a concepção de criança explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (Brasil, 2009): Art 4º [...] 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. A concepção de infância e criança implícitas nas DCNEIs (Brasil, 2009) desperta inquietações e maior interesse acerca desse lugar, a creche. Um lugar que não pode ser considerado como a extensão da casa daqueles que o constituem, com concepções maternas e assistencialistas, como também não deve ser um lugar que possui um modelo escolar instrucional e preparatório. A creche é um lugar de vida, com crianças pequenas, bem pequenas, bebês, seres participativos, ativos, curiosos, potentes, receptivos e em pleno desenvolvimento.

A perspectiva da pesquisa discutida vai ao encontro das especificidades dos bebês, da linguagem por meio do corpo, dos movimentos e dos gestos como importantes marcas

das relações reveladas, de suas escolhas, experiências e participação no ambiente a ser estudado.

A creche pesquisada localiza-se na periferia da cidade. Trata-se de um ambiente real que enfrenta, no seu dia a dia, muitos desafios, impasses e problemas, podendo ou não influenciar nas práticas educativas das profissionais, mas que permitiu observar a intencionalidade do trabalho pedagógico que se sustenta nos princípios das DCNEI (Brasil, 2009) formalizados em práticas educativas em que a dinâmica de trabalho com/para os bebês se constitui pela unidade de cuidar e educar.

O ambiente da creche está imerso na rotina de cuidados, pois os bebês necessitam do adulto para se alimentar, se higienizar e se locomover, ou seja, para cuidados essenciais da vida humana. Sendo assim, tem o propósito de investigar como ocorre o cuidado e a educação dos bebês nas práticas educativas no berçário.

Essas especificidades do trabalho com bebês carregam potencialidades e também complexidades desse segmento. A concepção de cuidado e educação em instituição educacional como direito dos bebês, com práticas educativas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento, considerando-os como sujeitos potentes, ativos, participativos, históricos e culturais. Uma complexidade do segmento é que, na realidade atual, essa concepção ainda não está totalmente garantida nas práticas educativas das instituições de EI, as quais carregam ainda resquícios de uma cultura assistencialista no sentido de privilegiar o cuidado numa concepção higienista de guarda, proteção e tutela. Daí a importância de observar as práticas educativas no berçário, considerando os contextos e a forma como as relações são estabelecidas nas ações de cuidar e educar como processos indissociáveis numa perspectiva humanizadora.

A Constituição Federal de 1988 – CF/88 (Brasil, 1988) inaugura o atendimento da primeira infância sob a responsabilidade do setor educacional brasileiro. A Carta estabelece como dever do Estado a garantia ao direito das crianças de 0 a 5 anos à educação no sistema formal institucional. Esse marco imprime uma mudança na concepção de infância e de criança, na perspectiva de um trabalho voltado para o cuidado e a educação. Dessa forma, os profissionais que trabalham com os bebês e crianças bem pequenas passam a ter formação mínima de magistério.

A partir da CF/88 (Brasil, 1988), há um agrupamento de marcos legais e de documentos oficiais que tratam da incorporação das creches e pré-escolas ao setor educacional, na perspectiva do acesso e da qualidade no atendimento.

Assim, há, em nosso país, instrumentos legais e oficiais, normativos e orientadores que legitimam o cuidar e o educar como indissociáveis, a partir de uma concepção de bebê e criança considerados cidadãos, sujeitos histórico-culturais, sociais, ativos, potentes, participativos, capazes de ser e estar no mundo. Porém, enquanto os documentos oficiais avançaram em relação aos direitos da primeira infância, infelizmente, ainda não estão totalmente garantidos na realidade, principalmente em relação à creche, no que se refere ao acesso a todos que pleiteiam a vaga e a permanência com atendimento de qualidade.

O principal objetivo da pesquisa foi investigar como ocorrem o cuidado e a educação dos bebês nas práticas educativas no berçário de uma creche localizada no município de

Juiz de Fora. Como objetivo específico, buscou ampliar possibilidades de práticas educativas com ações indissociáveis de cuidar e educar, propor demandas de formação continuada para as profissionais e realizar formação continuada com base nos resultados da pesquisa.

A inviabilidade de dissociar o cuidar e o educar está nos limites e possibilidades em que ambos se conjugam e se misturam na ação, como uma unidade. Essa discussão da relação do cuidar e educar nasce na transição das creches da assistência social para a educação, quando se carregam concepções que remetem a uma separação dessa unidade. Em algumas práticas educativas, a possibilidade de dissociação faz com que algumas ações pedagógicas se tornem menos intencionais e, muitas vezes, pouco humanizadoras. Em outras práticas institucionais, os órgãos gestores separam atividades distintas aos profissionais que cuidam e educam as crianças, afirmando, por exemplo, que a um profissional cabem somente os cuidados e ao outro, as práticas educativas.

Historicamente, o atendimento aos bebês baseado na concepção assistencialista do cuidado predominou no nosso país, tendo a creche sido compreendida, por um período, como bem-estar, lugar de abrigo, alimentação, higienização, disciplinarização, numa relação de submissão às famílias oriundas das classes populares e com condições mínimas de sobrevivência. Já a educação (educar) nasceu culturalmente como o lugar da pedagogização, na perspectiva de preparação da criança para a etapa seguinte, considerada um “vir a ser”. Ao romper com essas concepções de cuidado e educação, a professora abre caminhos para uma prática docente intencional voltada para o desenvolvimento integral da criança, nos seus aspectos afetivos, emocionais, sociais, culturais, cognitivos, motores, numa relação que preserva a questão humana.

Percursos metodológicos

No processo investigativo, os percursos metodológicos da pesquisa foram traçados com o objetivo de compreender como ocorrem as ações de cuidar e educar os bebês nas práticas educativas do berçário da creche. Estes apresentam uma reflexão acerca da produção do conhecimento à luz das ciências humanas em pesquisas educacionais por meio de Santos (2006), Lima e Pereira (2018). Os contornos metodológicos da pesquisa foram fundamentados nos pressupostos de Lakatos e Marconi (2003), descrevendo o desenvolvimento da investigação no campo.

O percurso de investigação do campo se constituiu numa abordagem qualitativa, por meio de observação com registros filmicos, fotográficos e “notas de campo”, os quais se efetivaram para análise das experiências de educação e cuidado dos bebês na rotina do berçário da creche. Foi realizado o processo de geração, triagem, transcrição, organização e análise dos dados com base nos objetivos propostos no estudo, no processo de busca de respostas para a questão problema.

Primeiramente, no ingresso do campo, foi realizada uma observação participante com o intuito de a pesquisadora vivenciar a rotina junto dos sujeitos da pesquisa (professoras e bebês), fazendo parte desse grupo, participando das atividades junto deles. Esse processo contínuo de participação na rotina dos berçários se deu em duas semanas de convívio sem

a pretensão preliminar de registrar os dados da pesquisa, apenas para a inserção no grupo, na perspectiva de tanto pesquisadora quanto pesquisados se sentirem confortáveis e acolhidos.

Em seguida, a observação passou a ser uma técnica para a coleta dos dados. Assim, por meio de um roteiro, a pesquisadora focou o olhar para o objeto a ser investigado, com a finalidade precípua de ser um dos meios para atingir os objetivos propostos do trabalho, no sentido de orientar o processo de forma a auxiliar na sistematização do trabalho científico.

Diante disso, a observação aconteceu com o intuito de investigar como ocorre a educação e o cuidado dos bebês nas práticas educativas das turmas de berçário da creche de nome fictício Paulo Freire. Desse modo, foi possível observar a organização dos tempos e espaços, as relações entre bebês e adultos, adultos e bebês, e destes com o meio, isto é, a possibilidade de compreender a rotina que permeia esses fazeres, principalmente nos momentos de cuidado e educação dos bebês.

A filmagem foi outra técnica para compor a coleta de dados, por meio da qual foram extraídas fotos para compor os episódios. As filmagens foram realizadas por câmera móvel, manuseada de forma a acompanhar os detalhes das ações, das expressões dos sujeitos, dos movimentos do corpo nos diferentes espaços da creche, registrando até o final de cada episódio, à medida que se julgava pertinente, conforme o objetivo da pesquisa, ações de cuidado e educação nas práticas educativas na rotina do berçário da creche.

Os registros das notas de campo e as fotografias, geradas a partir das filmagens, somaram-se aos aspectos considerados relevantes para análise com os pormenores observados, com proposições de relação com a literatura estudada e possíveis pistas para o foco nas próximas filmagens. Sendo a pesquisa de cunho qualitativo, as imagens foram produzidas com o intuito de se constituírem como mais um instrumento que permitiu mergulhar na complexidade da pesquisa, de forma a captar as nuances impossíveis de serem vistas pela primeira vez, apenas pelo olhar.

Isso significa que a filmagem e a fotografia revelam um texto que, dialogado com as observações e notas de campo, oportuniza compreender melhor os sentidos e os significados das relações e vivências no berçário da creche.

A creche Paulo Freire atende ao total de 92 crianças, com idades entre 4 meses a 3 anos, 11 meses e 29 dias. Ela possui salas amplas, espaços cobertos e descobertos privilegiados, propícios para o atendimento da faixa etária. Além do solário, as professoras do berçário podem contar com o uso da área ao ar livre, em que os bebês têm contato com a natureza, como terra, grama, árvores, água, folhas, gravetos, entre outros elementos naturais. A forma como são organizados os espaços, materiais e equipamentos são aspectos relevantes na manifestação das práticas educativas e na revelação das concepções de infância e criação do adulto que cuida e educa.

A pesquisa foi realizada em seis turmas de berçário, com o total de trinta e um bebês e seis professoras. Destas turmas uma é de berçário 1, que atende aos bebês menores de um ano, e cinco de berçário 2, que atende aos bebês de doze a vinte quatro meses de idade.

Diante do resultado de uma revisão bibliográfica no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, das teses e dissertações publicadas em quatro universidades da região sudeste do país, com o objetivo de mensurar as pesquisas realizadas na última década (2009 a 2018) acerca do objeto de estudo, justifica-se a relevância do trabalho para a docência no berçário e contribuição para a formação continuada dos profissionais desse segmento. Os resultados da revisão apontam a crescente produção científica educacional nesse segmento da Educação Infantil e os desafios no sentido de que ainda é infimo o quantitativo de pesquisas na última década dentro do universo acadêmico educacional.

Fundamentações teóricas

As bases teóricas que perfazem a pesquisa contam com a contribuição da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky e da abordagem Emmi Pikler. Para compreender o desenvolvimento infantil, a situação social do desenvolvimento humano na primeiríssima infância e as possibilidades de diálogo sobre as práticas educativas entre a THC e a abordagem Pikler, alguns autores utilizados são: Vygotsky (1996; 2008; 2010), Mello e Souza (2018), Lima e Akuri (2017), Mukhina (1996), Falk (2011), Tardos e Feder (2011), Tardos (2010).

A THC permite pensar o bebê como um ser complexo, que se humaniza a cada dia na relação com o outro e com o meio, como um ser histórico, cultural, social, ativo, participativo, capaz de se apropriar da cultura, de ser e estar no mundo. Do ponto de vista do desenvolvimento e da natureza humana, significa entender, na perspectiva da THC, que o homem é um ser social, vive em sociedade e se desenvolve nessa relação com outros seres humanos, com propriedades específicas dessa espécie. E é justamente no meio que existem as propriedades e as qualidades humanas, na relação entre a forma ideal e primária, inerentes aos homens constituídos por orgânico hereditário e social, por sua inserção a um grupo social que vive em uma determinada época histórica em determinadas condições históricas (Vygotsky, 2010).

O princípio da Teoria Histórico-Cultural compreende que somos seres históricos e culturais, ou seja, “[...] aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura” (Mello, 2017, p. 13). A formação da inteligência e personalidade do ser humano se dá na aprendizagem do uso dos objetos da cultura historicamente criados por pessoas que nos antecederam e por aqueles com quem convivemos atualmente.

Dessa forma, diferente dos animais, o ser humano, na relação com outros seres humanos e com as coisas do mundo, desenvolve funções psíquicas superiores, como a percepção, a memória, a fala, o pensamento, dentre outras capacidades. Assim, com o entendimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança acontecem nesse processo ativo entre os seres humanos, a cultura e o meio, a creche ocupa um papel fundamental.

Já a abordagem Pikler defende ações de cuidado com práticas que respeitam os ritmos do bebê e da criança pequena, com investimento na sua capacidade de cooperação, com

predominância na qualidade dos cuidados com práticas educativas que propiciem o movimento livre e a autonomia do bebê e da criança.

Nesse sentido, ambas as fundamentações teóricas, a abordagem Pikler e a THC, contribuem para estudar, refletir e pesquisar a creche, um ambiente que pode ser potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês numa perspectiva humanizadora, na relação com os adultos e com seus pares, na vivência com as coisas do mundo.

Desenvolvimento

Na perspectiva de analisar os dados da investigação, é realizado um diálogo entre a teoria e a prática, apresentando alguns eventos por meio de episódios, compreendidos como acontecimentos observados no campo e considerados relevantes na busca dos achados da pesquisa. Esses episódios tratam do papel da professora no processo de organização dos tempos e espaços, no estabelecimento de relações harmoniosas, com afetividade e colaboração com os bebês. Nesse contexto, apresentamos como os bebês são afetados de forma significativa e como acontecem sua aprendizagem e desenvolvimento na rotina da creche.

Esses episódios anunciam práticas educativas baseadas no acolhimento, no estabelecimento de vínculos afetivos, na colaboração, na comunicação emocional, no cuidado com a saúde e bem-estar dos bebês com ações que permitem seu movimento livre, a atividade autônoma, a imitação dos sujeitos mais experientes, sua aprendizagem e consequente desenvolvimento.

Os aspectos qualitativos da investigação, como os diálogos entre as pessoas, as relações, as emoções, o semblante do rosto, o movimento do corpo, as ações e reações, foram focados na lente da pesquisadora, no sentido de procurar compreender como ocorrem o cuidado e a educação nas práticas educativas do berçário da creche.

Assim, na contribuição de uma formação continuada no contexto da creche, apresenta-se uma reflexão acerca da indissociabilidade do cuidar e educar, primeiramente, com pistas do que a literatura, por meio dos postulados de Kramer et al. (2005) e Guimarães (2011), aponta sobre a realidade, com práticas docentes que ainda consideram possível essa separação. Logo, com o aporte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e das Diretrizes Municipais (Juiz de Fora, 2010), de Lima e Akuri (2017), de Mello e Souza (2018), apresenta-se uma discussão sobre o currículo que privilegia o binômio cuidar e educar numa perspectiva humanizadora que se desdobra em práticas educativas intencionais.

Os episódios, acompanhados de reflexões das ações das professoras junto aos bebês, propiciam condições para que as creches do município possam realizar a formação continuada com o coletivo docente, de modo a refletir sobre as práticas à luz das teorias e, assim, planejar novas ações e rever atitudes e práticas junto aos pequenos. Nas minúcias do cotidiano da creche, estão as riquezas e as potências da docência com bebês, um processo que requer estudo e reflexão coletiva para a transformação das práticas, com ações indissociáveis de cuidar e educar.

As considerações finais expressam o desenho do percurso da pesquisa, considerando o rigor científico de que o estudo necessita, apresentando suas complexidades e influências no próprio movimento da investigação e os seus resultados. Isso porque uma pesquisa científica envolvendo seres humanos pode abrir outras questões e, como estamos sempre em processo de transformação, não resulta em algo pronto e acabado.

Assim, o presente trabalho anuncia os seres humanos que somos, na crença de fazer parte de um contexto institucional educacional na/da primeiríssima infância, adultos, bebês e crianças bem pequenas, vistos como sujeitos potentes, capazes, ativos e protagonistas das suas histórias e culturas.

A creche Paulo Freire, localizada na periferia do município de Juiz de Fora, Minas Gerais é o local onde a pesquisa de campo foi realizada na tentativa de responder a seguinte questão norteadora: como ocorrem o cuidado e a educação dos bebês nas práticas educativas no berçário de uma creche?

Para tanto, este trabalho segue com uma parte da produção da pesquisa, sem a pretensão de colocar um ponto final, no sentido de encontrar possíveis respostas à sua questão norteadora, investigando e utilizando percursos e instrumentos metodológicos de uma abordagem qualitativa à luz da literatura estudada.

A metodologia contribuiu para solidificar o processo científico da pesquisa, desencadeando caminhos possíveis para seguir, de forma fundamentada, os princípios necessários para a busca de possíveis respostas. Dessa forma, procedeu-se à tentativa de incorporar aos procedimentos metodológicos vivenciados na pesquisa uma descrição pormenorizada da metodologia, seus percursos possíveis, procurando-se retratar a compreensão mais próxima da vida na creche, bem como os movimentos e as relações da pesquisadora com os sujeitos e o meio e deles com a pesquisadora.

Os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, observação, notas de campo, filmagens e fotografias, foram fundamentais para a geração e análise dos encontros, desencontros, reencontros, confrontos, tensões, conexões e implicações do contexto da creche, especialmente nas relações que nela se estabeleciam.

No decorrer da análise dos dados, foi realizado um movimento de reflexão entre o fragmento da realidade, fazendo a relação e o confronto com o objeto de estudo e os objetivos propostos na investigação.

Considera-se que os eventos históricos, culturais, legais e documentais que marcam os percursos da Educação Infantil, especialmente da creche, no Brasil e no município de Juiz de Fora, dimensionam as propostas de atendimento à primeiríssima infância nos dias de hoje.

Os avanços nos últimos anos possibilitaram outro olhar para os bebês e as crianças bem pequenas, como cidadãs, sujeitos de direitos, sociais, históricos e culturais, potentes, que se humanizam nas relações com as pessoas e coisas do mundo. Os desafios do acesso ao atendimento e principalmente à qualidade demarcam a necessidade de mais investimento no setor para a construção de novas unidades, a manutenção das infraestruturas, a aquisição de bens, equipamentos, brinquedos e materiais pedagógicos, a valorização do

pessoal, a potencialização da formação inicial e continuada. Em Juiz de Fora, cidade em que se localiza a creche pesquisada, a prefeitura ainda se depara com o desafio maior de compor a integralidade da transição da administração da educação, absorver o pessoal que trabalha nas creches, abrindo concurso público para esse segmento.

A formação continuada como propulsora de transformação das práticas

Os fundamentos teóricos que percorreram a pesquisa foram os pilares na imersão no campo, no levantamento e análise dos dados identificados como relevantes na produção do trabalho, com o entendimento das práticas educativas favoráveis à indissociabilidade da educação e cuidado dos bebês numa perspectiva humanizadora.

O estudo do contexto histórico e da literatura deram pistas para observar que a inserção das creches para o sistema educacional vai além da questão administrativa, requerendo uma concepção de infância e criança diferente daquela acumulada no decorrer dos tempos, da creche como lugar de guarda e proteção com o objetivo assistencialista, como aquele que preenche as lacunas deixadas pelas famílias pobres e desfavorecidas, um lugar que cuida, sem educar. Essas concepções reproduziam práticas de cuidados maternalistas, higiênico-sanitaristas com finalidade compensatória.

Inserida no sistema educacional, a creche - como um direito da criança e não apenas como uma benesse à família pobre - dispõe de uma nova função social, com uma concepção de infância que se desdobra em práticas docentes intencionais, concebendo a criança como capaz de aprender e de se desenvolver desde a mais tenra idade, como aquela que tem o direito a uma formação integral, de forma humanizadora e emancipadora.

Os profissionais das creches, imbuídos dessa concepção, nas ações de cuidar e educar como indissociáveis, apresentam a cultura para o bebê com sentido e significado, criando condições para um ambiente propulsor de relações humanas de qualidade.

A partir do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, na relação confiante e segura em um processo de comunicação peculiar, o adulto que cuida e educa o bebê apresenta os objetos da cultura e disponibiliza um meio propulsor que potencializa o desenvolvimento da percepção, da memória, do pensamento e da fala. Esse entendimento do papel do adulto no desenvolvimento infantil se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural e na abordagem de Emmi Pikler.

As ações de cuidar e educar os bebês foram observadas nas práticas educativas no berçário e o entendimento de como se desenvolvem no ambiente, considerando as peculiaridades desse segmento. No decorrer do trabalho, foi realizada a descrição das práticas educativas na creche pesquisada, na expectativa de compor o âmbito estudado.

Na produção da dissertação foram inseridos episódios produzidos a partir da análise do campo e dialogados com a teoria na perspectiva de mostrar como ocorrem o cuidado e a educação nas práticas educativas do berçário da creche. Esses episódios possibilitaram a identificação de práticas educativas que pretendiam ser motivadas na indissociabilidade do educar e cuidar inseridas numa proposta curricular que valorizasse as relações humanas.

Os episódios selecionados se referem aos momentos de cuidado e educação dos bebês permeados de processos educativos. Os contornos do campo permitiram descrever um episódio sobre o momento do banho, um de contação de histórias, três do repouso, três da refeição e um sobre o momento da brincadeira. A escolha dos episódios foi feita pelas pesquisadoras, principal e orientadora, sob critérios que afetam os objetivos da pesquisa.

Os episódios foram descritos e acompanhados do texto fotográfico utilizado também como instrumento metodológico de análise, possibilitando um olhar dialógico entre pesquisadora e pesquisados para uma busca pela produção e reconstrução do conhecimento.

A proposta de um trabalho sob princípios da Teoria Histórico-Cultural no que se refere à compreensão do desenvolvimento humano requer do pesquisador um olhar amplo, plural e complexo das/nas relações humanas e, ao mesmo tempo, singular e individual na constituição de cada um, no desenvolvimento da sua personalidade e inteligência. Com esse olhar, pretende-se apresentar os resultados da pesquisa na certeza que eles não se esgotam aqui e na compreensão de que originam novas inquietações para outros estudos e pesquisas, bem como no processo de formação continuada.

Dentre os resultados da pesquisa, destacam-se a necessidade de mais investimento na formação dos profissionais das creches, especialmente aqueles que trabalham no berçário. Além disso, o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem os profissionais desse segmento, investimento nas condições de trabalho e estrutura são alguns desafios que ainda enfrentamos nessa etapa da educação brasileira.

Assim, os resultados da pesquisa apontam a necessidade de propiciar uma formação continuada e em contexto que propicia a reflexão das práticas educativas na creche que possa agregar as seguintes temáticas:

- Instauração de práticas educativas com ações indissociáveis de cuidar e educar dos bebês que promovam o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e principalmente, do processo de humanização, numa perspectiva emancipadora.
- Concepções de Educação Infantil, infância e criança da professora e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche.
- Múltiplas linguagens dos bebês e importância de o adulto desenvolver um processo de comunicação que constitua vínculo afetivo com o bebê, numa relação de escuta, respeito e disponibilidade com/para o outro.
- Estreitamento do descompasso entre o grande avanço na legislação educacional brasileira sobre as propostas pedagógicas na Educação Infantil nos últimos tempos com as práticas educativas na rotina de uma creche atualmente.
- Inserção da primeiríssima infância no currículo em todas as instituições formadoras de educação.
- Concepção de práticas humanizadoras por um agir docente com intencionalidade pedagógica, possibilitando que o adulto conheça as necessidades, os desejos e as potencialidades dos bebês, propiciando a constituição de um ambiente harmonioso e seguro.

- Instauração de práticas educativas que reconheçam a potência nas ações de cuidar e educar que promovam um processo de emancipação, os bebês vistos como sujeitos ativos.
- Organização dos tempos, principalmente nos momentos dos cuidados (banho, alimentação e repouso), de forma que os espaços sejam planejados com disponibilidade de brinquedos e artefatos culturais que permitam o movimento livre e a atividade autônoma do bebê, evitando os tempos de espera ainda presente na rotina de algumas turmas.
- Visão da atividade autônoma do bebê como inspiração para ampliação, reflexão e mudança da prática pedagógica.
- Estudo e reflexão acerca da literatura sobre a docência de bebês.
- Reafirmação do acolhimento dos profissionais com os bebês e as famílias na perspectiva de intensificar o vínculo afetivo entre profissionais, bebês e famílias, tão importante para o desenvolvimento infantil e humano.

Esse processo de formação continuada e em contexto propicia a visibilidade da creche, como espaço educativo, potente e de vida, com práticas educativas intencionais em todos os momentos da rotina, principalmente dos cuidados (banho, alimentação e repouso) e a possibilidade de transformar a realidade, promovendo aos profissionais uma reflexão acerca de suas práticas, no sentido de efetivarem, na integralidade, ações de cuidado e educação dos bebês.

Considerações finais

A pesquisa permitiu compreender as possibilidades de um trabalho docente com intencionalidade pedagógica na rotina do berçário da creche, com ações indissociáveis de cuidar e educar bebês, por meio de práticas educativas que propiciem um currículo que incentive a aprendizagem e o desenvolvimento infantis.

As peculiaridades da espécie humana, da necessidade do outro para suprir as necessidades vitais para sobrevivência propõem especificidades de ações no cuidado e educação dos bebês na creche, o que pode justificar a identificação no campo da predominância nos momentos de cuidado.

Os episódios tratados na dissertação são seguidos de uma reflexão da prática à luz da teoria, propiciando momentos de formação continuada significativos de reflexões para/com os profissionais das creches. Entre os episódios, destacam-se alguns aspectos comuns entre eles, que merecem atenção no processo de formação continuada, denominados de “marcas entre os episódios”, a saber:

- ✓ as atitudes humanas são aprendidas nas relações entre o bebê e o seu entorno, com pessoas mais experientes, com os objetos culturais e o meio;

- ✓ a vivência do bebê na creche - com ações indissociáveis de cuidar e educar - são significativas à medida que ele é sujeito da sua atividade, numa relação respeitosa, afetuosa e segura com o adulto;
- ✓ o processo de aprendizagem e desenvolvimento acontece quando a criança é “afetada” pelo conhecimento, quando a proposta tem sentido e significado;
- ✓ as vivências se constituem nas condições emocionais, afetivas e cognitivas da criança, estabelecidas na relação com o outro adulto e/ou criança mais experiente e com o meio, sendo ela protagonista do processo.

Os aspectos qualitativos do trabalho, relacionados às práticas educativas no berçário da creche pesquisada, mobilizam a compreensão dos modos indissociáveis de cuidado e de educação dos bebês. Contudo, ainda assim, reafirma-se a necessidade da continuidade no investimento em formação continuada como fundamental para desmistificar práticas educativas com resquícios de ações que separam o cuidado da educação, com atitudes que promovem a passividade e a submissão dos sujeitos.

Referências

- Barbosa, M. C. (2015). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, R. R. (Org.). *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Mediação.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil (2009). *Parecer do CNE/CEB N. 20/2009*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. https://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf.
- Falk, J. (2011). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Junqueira & Marin.
- Guimarães, D. (2011). *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. Cortez.
- Juiz de Fora (2010). Secretaria de Educação. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora*.
- Kramer, S. et al. (2005). Educar e cuidar: muito além da rima. In: Kramer, S. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. Ática.
- Lakatos, E. M; Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Lima, P. G., Pereira, M. C. (Orgs.) (2018). *Pesquisa científica em ciências humanas: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais*. Navegando Publicações.

- Lima, E. A., & Akuri, J. G. M. (2017). Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In: Mello, S. A.; Costa, S. A. Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. CRV.
- Mello, S. A. (2017). Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. *In: Mello, S. A.; Costa, S. A. Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. CRV.
- Mello, S. A., & Souza, R. A. M. (2018). O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. *In: Mello et al. (orgs.). Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. Pedro & João Editores.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. Martins Fontes.
- Santos, B. de S. (2006). *Um discurso sobre as ciências*. Cortez.
- Tardos, A; Feder, A. S. (2011). O que é a autonomia na primeira infância? *In: Falk, J. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Junqueira&Marin.
- Tardos, A. (2010). Autonomia e/ou dependência. *In: Falk, J. Abordagem Pikler educação infantil*. Editora Omnisciência.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas – IV: problemas de la psicologia infantil*. Editora Pedagógica.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 681-701.

Parte B – Comunicações Livres

B2 - Formação e Identidades Profissionais

As árvores que nos cercam: o trabalho com botânica na educação infantil

Aline Tatiana Ribeiro Venerando | Universidade Estadual de Campinas (Brasil) | alinetrvenerando@gmail.com

Fernando Guimarães | Universidade do Minho (Portugal) | fernandoguimaraes@ie.uminho.pt

Fernando Santiago dos Santos | Instituto Federal de São Paulo (Brasil) | fernandoss@ifsp.edu.br

Resumo

O presente trabalho foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação e Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática – PECIM, da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, na Área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática. O trabalho intencional e significativo na educação infantil torna-se cada vez mais pautado na prática pedagógica, considerando a capacidade das crianças, nessa fase, de construir o conhecimento. As práticas do Ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil são uma questão nova e timidamente explorada, porém importante quando se almeja formar cidadãos mais conscientes, reflexivos, críticos e capazes de compreender que a Botânica, e outras vertentes das Ciências Naturais, podem fazer parte do cotidiano delas nessa fase. Pensando nessa perspectiva, este trabalho objetivou apresentar uma pesquisa experimental, atividades de observação, registros e avaliação sobre Botânica, mais especificamente árvores, presentes no entorno de uma escola de Educação Infantil da Rede Pública de Campinas - SP, realizada com 28 crianças de três a seis anos de idade. As perguntas norteadoras do trabalho foram: Como crianças pequenas pensam e percebem a natureza que as cercam, em especial no campo da Botânica? De que maneira estão inseridas e interferem nesse meio e como podem interferir? Qual o conhecimento adquirido durante o processo de ensino e de aprendizagem? A metodologia qualitativa escolhida foi a pesquisa experimental de grupo único. A recolha de dados aconteceu por meio de 19 atividades que foram desenvolvidas com base na estratégia dos Projetos de Trabalho. Os resultados mostram que, no final do Projeto, as crianças estavam mais atentas e observadoras ao ambiente; conheciam e eram capazes de nomear os órgãos que compõem as árvores (raiz, caule, folhas e, em algumas espécies, flores e frutos); sua importância para a manutenção da vida no planeta: oxigênio, alimento para seres humanos e animais, abrigo, controle da temperatura; foram capazes de compreender a relação de insetos, aves e morcegos para o processo de polinização e, por fim, perceberam que as árvores são seres vivos e que possuem características próprias e diversificadas.

Palavras-chave: Formação de professores; Ciências naturais; Trabalho por projetos; Educação infantil; Botânica.

Introdução

O artigo foi escrito a partir de uma pesquisa para o Mestrado, realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI), da Rede Municipal de Campinas (São Paulo, Brasil), com crianças de três a seis anos de idade, que atuaram junto à primeira autora, durante o processo de ensino e de aprendizagem.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, tem sido vista, cada vez mais, como um período de suma importância no processo de escolarização das crianças, com grandes transformações, conquistas e aprendizagens. Desta forma, torna-se fundamental que o trabalho, nessa fase, aconteça de forma intencional e significativa. As discussões sobre como e o que ensinar vem aumentando e fortalecendo a ideia de que crianças pequenas são capazes de aprender em momentos de exploração, brincadeiras e vivências.

As crianças estão inseridas em um ambiente natural e social e buscam, o tempo todo, explorar, descobrir e significar o mundo em que vivem e isso deve ser valorizado e incentivado. A aprendizagem acontece em momentos da rotina, através das vivências e das interações.

Vygotsky (2007, p. 103), considerava que o “aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Acreditando na potencialidade das interações e no protagonismo da criança na sua própria aprendizagem, optou-se pelos Projetos de Trabalho Hernández (1998); Barbosa & Horn, (2008), como estratégia para o desenvolvimento, já que estes privilegiam os conhecimentos prévios dos estudantes e sua participação durante todo o processo.

Barbosa e Horn (2008) explicam que um projeto é

uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. (p. 31)

Assim, respeitando o processo pelo qual as crianças passam e, não só o resultado final, existe a valorização do conhecimento não fragmentado e aproxima a escola do que acontece fora dela, dialogando de maneira crítica com os diferentes fenômenos sociais e saberes.

Considera-se, ao optar pelos Projetos de Trabalho, o interesse e necessidades das crianças e, desta forma, um maior envolvimento e comprometimento delas durante a aprendizagem. O professor aparece como parte deste processo e tem a função de mediar, instigar e tomar algumas decisões que vão delinear as ações. É um movimento de escuta,

pesquisa, divisão de tarefas, flexibilidade e participação dos envolvidos com o tema-problema pesquisado.

Hernández (1998) explica que os

projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferecer a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (pp. 88-89)

O planejamento foi pensado neste sentido de coparticipação entre a primeira autora e as crianças. As atividades práticas, e que fizeram parte do cotidiano das crianças, facilitaram o trabalho de ensino e de aprendizagem, já que eram recortes da realidade delas, o que tornou o processo mais significativo.

As crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas são divididas por Agrupamentos, conforme a faixa etária. As que participaram desta pesquisa, faziam parte do Agrupamento III (crianças de três a seis anos de idade), como estabelece a resolução SME n.º 23/2002, publicada em Diário Oficial do Município do dia 13/11/2002. É importante ressaltar que os espaços externos do CEI eram bem arborizados, o que colaborou para a recolha de dados da pesquisa.

Botânica na Educação Infantil

Será possível trabalhar Botânica com crianças na fase da Educação Infantil? Partindo desta inquietação, surgiu a ideia de que crianças pequenas pudessem conhecer e se encantar pelas árvores e, também, pudessem refletir sobre suas escolhas e decisões nos assuntos relacionados com a Botânica, com criticidade para debatê-los. Esses foram os pontos de partida para a escolha do tema do Projeto. Pensar na importância das plantas para a manutenção da vida no planeta, e na falsa ideia de que são inferiores aos animais, impulsionou essa decisão.

No início do século XX, a Botânica era trabalhada em boa parte das escolas norte-americanas, tinha destaque nos currículos, sendo um período conhecido como “Era de ouro da botânica”, mas foi perdendo espaço para outras vertentes da Biologia. A escassez de professores especializados no tema, a falta de interesse dos alunos de Ensino Médio e de graduação, por acreditarem ser algo memorizativo e pouco atraente, agravaram a situação Ursi et al. (2018). Isso resultou no que Wandersee e Schüssler (2002) chamam de “cegueira botânica”, ou seja, as pessoas passam a não perceber a beleza e características próprias das plantas, a sua importância para a manutenção da vida no planeta e a falsa ideia de que as plantas são inferiores aos animais.

Pesquisas recentes (2015-2020) em bancos de dados brasileiros da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD) mostraram como a Botânica é, ainda, pouco explorada na fase da Educação Infantil. Leituras diversas Kinoshita (2006); Chapani (2013), Salatino & Buckeridge (2016) confirmaram este distanciamento da Botânica nos currículos de ciências em várias etapas: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursos Superiores e, a partir disso, iniciou-se um processo de pesquisa, observações, registros e reflexões sobre as árvores.

O início do Projeto

As atividades para a recolha de dados foram iniciadas após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, sob o número 80771517.2.0000.5404, já que seriam realizadas com seres humanos. O método utilizado foi a pesquisa experimental de grupo único (ou sem grupo de controle) e o problema da pesquisa partiu da questão: Quais são os conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino e de aprendizagem?

Para Megid Neto (2011), esse

modelo de pesquisa consiste em uma pesquisa de “intervenção” (Soares, 1989), em que deliberadamente o pesquisador intento modificar a realidade estudada. Para isto formula previamente um plano de pesquisa bem definido e o aplica com os grupos de estudo, coletando dados com respeito às possíveis mudanças conseguidas. (p. 127)

Partindo deste princípio, iniciou-se o trabalho de recolha de dados, que durou quatro meses (fevereiro a maio de 2019), os quais foram registados por meio de anotações da professora-pesquisadora (diário de campo), filmagens, fotografias, gravações de voz e dos registros das próprias crianças (desenhos, pinturas, colagens), do começo até ao final do projeto, além de conversas individuais para detetar quais foram os conhecimentos adquiridos pelas crianças em cada etapa.

As atividades incluíam rodas de conversas, observações, leituras, vídeos educativos, desenhos, músicas, pinturas, visita monitorada à Coordenadoria de Assistência Técnica Integral (CATI), em Campinas (São Paulo, Brasil), pesquisa com as famílias e atividades de campo. Tais atividades foram realizadas com uma turma de Agrupamento III, com 28 crianças (três a seis anos de idade), de baixo poder aquisitivo, matriculadas em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado na Região Sul de Campinas, em período parcial (13:00h às 17:00h).

O objetivo foi o de apresentar uma proposta de atividades de observação, elaboração, desenvolvimento, registros e avaliação sobre Botânica, mais especificamente árvores, presentes no entorno de uma escola de educação infantil da Rede Pública de Campinas, em que crianças pequenas atuaram junto à professora como questionadoras e pesquisadoras do tema.

Trazer a ideia de que seria possível trabalhar Ciências na Educação Infantil/Botânica/Árvores observando, levantando hipóteses, questionando, pesquisando,

refletindo e chegando a conclusões sobre as Árvores, foi determinante para o início do Trabalho.

A organização do Projeto

Foram desenvolvidas 14 atividades com as crianças durante o Projeto Árvores, que serviram como referência para a análise dos dados. Elas foram iniciadas na segunda quinzena de fevereiro de 2019, após duas semanas do começo das aulas, momento que foi dedicado ao estabelecimento de vínculo com os colegas, adaptação das crianças à professora, sala, rotina e combinados.

As crianças e as famílias foram informadas e autorizaram a participação delas na pesquisa, como já foi informado anteriormente, e tiveram seus nomes preservados, aparecendo apenas as iniciais e a idade (na época em que a coleta aconteceu).

O planejamento das atividades foi realizado pela primeira autora e seus orientadores (segundo e terceiro autores), mas ao longo do Projeto, contaram com a colaboração das crianças que sugeriram técnicas de registro ou de organização, e com imprevistos, como são chamadas as atividades que não foram descritas no início do Projeto.

As atividades desenvolvidas foram organizadas no Quadro 1 para facilitar a visualização, mas abordaremos parte delas na discussão e resultados.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO/ OBJETIVOS	PERÍODO/ DURAÇÃO
Atividade 1: Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o tema	- Sondar as crianças sobre as informações e conhecimentos que tinham sobre as árvores;	20/02/2019 1 dia*
Atividade 2: Formulação de questões sobre as árvores	- Questionar as crianças sobre a possibilidade de se desenvolver um Projeto sobre árvores; - Levantar com as crianças perguntas sobre o que gostariam de saber sobre as árvores;	21/02/2019 1 dia
Atividade 5: Desenhos das partes das árvores	- Solicitar um desenho inicial sobre as árvores, para verificar se as crianças conheciam e nomeavam as partes que as compõem;	22/02/2019 1 dia
Atividade 3: Conhecendo as árvores da nossa escola (pequenos grupos)	- Observar as árvores e demais plantas no entorno da escola; - Contar quantas árvores existiam nesses espaços;	25/02/2019 26/02/2019 27/02/2019 3 dias
Atividade 13: Imprevisto – a queda de uma árvore do nosso parque	- Observar o que aconteceu após a queda da árvore; - Verificar o que sobrou da árvore caída, após o corte;	22/02/2019 28/02/2019 2 dias
Atividade 4: Observações – as árvores da nossa escola	- Observar, tocar, medir, cheirar partes das árvores dos parques; - Coletar galhos, folhas, sementes, cascas encontradas nos parques; - Separar e classificar o material coletado; - Montar painéis após a classificação; - Fazer o decalque das folhas com o objetivo de observarem as diferenças entre as folhas encontradas;	08/03/2019 11/03/2019 12/03/2019 28/03/2019 4 dias
Atividade 8: Plantando feijões – acompanhando e observando o desenvolvimento de uma planta	- Realizar uma roda de conversa para falar sobre o processo de nascimento de uma semente e acompanhar o crescimento da mesma; - Plantar e regar os feijões; - Observar as mudanças ocorridas;	13/03/2019 14/03/2019 15/03/2019 18/03/2019 21/03/2019 22/03/2019

		6 dias
Atividade 11: Visita ao CATI – enriquecendo nosso Projeto	- Visitar o CATI; - Acompanhar as explicações da engenheira agrônoma Escolástica sobre as árvores; - Observar as diferentes árvores e suas características diferenciadas (raízes, troncos, folhas, sementes, frutos, flores);	26/03/2019 1 dia
	- Participar de uma "aula" sobre as abelhas e a importância da polinização com o engenheiro agrônomo Osmar; - Conhecer a horta;	
Atividade 6: Árvore coletiva – trabalhando em grupo	- Conversar com as crianças sobre as árvores frutíferas (após leituras de histórias e vídeos e conversas sobre o tema) e decidir qual árvore iríamos fazer de forma coletiva; - Realizar pinturas das partes da árvore utilizando diferentes técnicas e materiais (folhas: pintura com guache e esponja; tronco: pintura com guache e areia; frutas: pintura com giz de cera; flores: desenho e recorte em papel de presente);	01/04/2019 02/04/2019 03/04/2019 04/04/2019 4 dias
	- Montar o painel coletivo	
Atividade 14: "Plantando uma árvore" – a filhinha da árvore grande	- Essa atividade não foi planejada inicialmente, porém, serviu de ponto de partida para o trabalho posterior e de fortalecimento sobre as sementes, nascimento e desenvolvimento das plantas;	06/03/2019 1 dia
Atividade 7: Como as árvores nascem? – a importância das sementes e da polinização	- Trabalhar a importância das sementes e da polinização; - Compreender como as árvores "nascem".	07/03/2019 1 dia
Atividade 9: Pesquisas enviadas às famílias – funções das árvores	- Enviar as pesquisas para os pais; - Socializar no grupo o material enviado pelas famílias;	01/04/2019 08/04/2019 2 dias
	- Ler a história e discutir com as crianças o conteúdo, inclusive sobre a polinização; - Conversar sobre a possibilidade de montar um painel coletivo;	05/04/2019 09/04/2019 10/04/2019 11/04/2019 4 dias
Atividade 10: Para se ter uma floresta – Polinização	- Iniciar as pinturas para a confecção do painel (árvores: carimbo das mãos e pintura com pincel fino; passarinhos: pintura com guache e anilina, dobradura, colagem e desenho); - Montar o painel;	05/04/2019 09/04/2019 10/04/2019 11/04/2019 4 dias
Atividade 12: Trabalhando o estereótipo do desenho	- Observar as obras (impressas) de alguns artistas que retrataram a natureza e trazer um pouco sobre a vida e técnicas de pintura de cada um (Giuseppe Arcimboldo, Tarsila do Amaral, Vicent Van Gogh, Claude Monet); - Conversar sobre o que viram, o que acharam sobre a maneira como cada artista realizou seu registro;	12/04/2019 15/04/2019 16/04/2019 17/04/2019 4 dias
	- Propor que fizessem a sua versão (individual) utilizando materiais, técnicas e suportes diferenciados;	

* Um dia de atividade corresponde ao período de quatro horas em que as crianças ficam no CEI.

Fonte: Os autores, 2019.

Discussão e Resultados

A categoria escolhida, a posteriori, para a análise dos dados foi: A construção de conhecimentos sobre Botânica/Árvores.

O objetivo inicial era apresentar atividades de observação, elaboração, desenvolvimento, registros e avaliação sobre Botânica, em especial, as árvores. Partiu-se das questões realizadas pelas crianças, no início do Projeto, logo após o levantamento dos

conhecimentos prévios que tinham sobre o tema, ou seja: Será que a árvore está viva?; A árvore come?; Ela bebe água?; Ela tem cabelo?; Todas têm frutas?; Elas são iguais?.

Alguns autores serviram de referência para analisar o processo de ensino e de aprendizagem das crianças, como Vygotsky (2001/2007), da teoria sócio interacionista; Hernández (1998); Hernández e Ventura (1998); Barbosa e Horn (2008) nas estratégias dos Projetos de Trabalho; Kinoshita (2006) e Ursi et al. (2018) no Ensino de Botânica.

Abordaremos aqui a aprendizagem das crianças considerando a importância das relações e da mediação neste processo, valorizando o uso de diversos espaços como laboratórios e “salas de aula”, e com enfoque para as descobertas que foram feitas a respeito dos órgãos das árvores abordadas (raiz, tronco, folhas, flores e frutos).

Consideramos que a interação entre as crianças e a mediação do adulto neste processo contribuíram para a aprendizagem. No início do Projeto, realizou-se o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, o que Vygotsky (2007) considera como a Zona de Desenvolvimento Real. Ao longo do Projeto, isso foi sendo modificado por meio das vivências, atividades, interações entre os pares e a mediação dos adultos, em especial da professora pesquisadora, levando à construção dos conhecimentos que, para Vygotsky constitui a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vygotsky (2007, p. 98) afirma que a “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário”.

Apresentamos aqui, algumas interlocuções e análises que foram permeadas pelas perguntas iniciais das crianças. Por uma questão ética, os nomes das crianças foram substituídos por iniciais aleatórias, seguidas de suas idades, quando a pesquisa aconteceu.

Inicialmente, as crianças tinham dúvidas de que a árvore era um ser vivo, algumas faziam relação com os seres humanos, como por exemplo:

A árvore tem cabelo, são cabeludas. (P – 5 anos)
referindo-se às folhas.

Outras afirmavam que árvores não estavam vivas porque não se movimentavam ou porque não tinham “partes” do corpo, como:

Elas não têm nem pernas e nem braços e não falam. (P – 5 anos)
e completou:

A árvore está morta! Choveu demais e ela afogou.

Neste primeiro momento, as crianças levantaram hipóteses, baseadas em suas vivências e experiências. Falaram que algumas árvores possuem frutos, como podemos acompanhar:

A árvore tem amoras e muitos vegetais. (AD – 5 anos);

Perto da minha casa tem uma árvore com fruta que chama “João Bolão” (Jambolão). (AD – 5 anos)

Percebeu-se que algumas crianças já tinham observado as árvores frutíferas (mesmo sem nomeá-las desta maneira), mas não conseguiram afirmar se todas tinham “frutas” e quais poderíamos consumir. Outras consideravam que os vegetais (cenouras, brócolos, alface, etc.) também eram partes das árvores.

Estas discussões iniciais, a partir do levantamento dos conhecimentos prévios e das hipóteses das crianças, são importantes no processo de construção dos conhecimentos e servem de ponto de partida para novos, o que é facilitado pela estratégia dos Projetos de Trabalho.

O conhecimento não é uma verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa Barbosa e Horn (2008). Falamos, aqui, em conhecimentos construídos durante o Projeto.

As crianças foram convidadas a desenhar uma árvore, como se pode observar na Figura 1: Primeiros desenhos das crianças de uma árvore, sem referência visual ou intervenção do adulto. Ao terminarem, perguntadas sobre as partes registadas, algumas delas disseram:

Parte verde, frutinhas e árvore. (AC – 4 anos)

Frutas (cereja), arbustos e folhas, galhos e flor. (BR – 5 anos)

Árvore, mão e pé. (JLF – 5 anos)

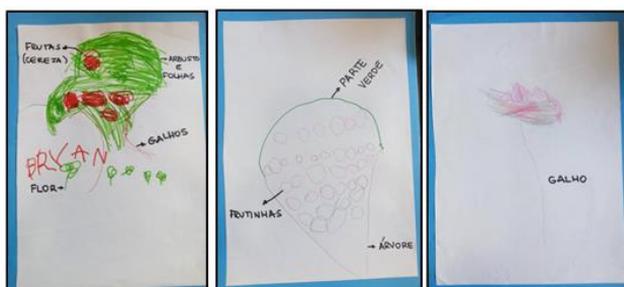


Figura 1. Primeiros desenhos das crianças de uma árvore
Fonte: Os autores (2019).

Inicialmente, percebeu-se que as crianças usavam “pau”, “graveto” e madeira para nomear o tronco e os galhos. “Mato”, “arbusto”, “folhas” e “parte verde” para as folhas, nenhuma nomeou a raiz e uma disse tronco. Com isso, programou-se uma atividade prática, em pequenos grupos, para que as crianças pudessem conhecer as árvores da escola. Elas puderam observar, tocar e conhecer as espécies que existem no espaço. A ênfase era para os troncos, folhas e raízes.

Os espaços da escola, ou fora dela, podem ser grandes laboratórios, onde a aprendizagem pode acontecer, com a interação das crianças com o ambiente, fazendo a sua leitura de mundo, como explica Santos (1995) como citado em Kinoshita (2006), a

sala de aula não é somente a sala de aula convencional, reconhecida pela instituição, escola, cercada por quatro paredes. A sala de aula é o espaço onde o professor e aluno interagem entre si e com meio, fazem a leitura do mundo. Mas para ler o mundo, é preciso olhar à nossa volta com olhar de criança, não perder a curiosidade e o hábito de perguntar, interrogar, buscar saber, pois questionar é fundamental para se fazer ciência. (p.13)

O contato da criança com o objeto de estudo de forma concreta e contextualizada pode ser um facilitador no processo de aquisição do conhecimento. Neste caso, com as árvores (e outras plantas) que faziam parte do ambiente que elas frequentavam, diariamente, mas que inicialmente não tinham um olhar consciente e contemplador, como aponta Macedo & Ursi (2016), facultar

um Ensino que possibilitasse a (re) construção do conhecimento de maneira que esse seja dinâmico e, ao mesmo tempo, que busque uma proximidade com a realidade dos estudantes. Para tanto, a escola precisa ter como objetivo não apenas a transmissão unilateral de conhecimentos científicos, mas também visar modelos que permitam o raciocínio e a investigação para instigar nos alunos uma posição crítica e reflexiva sobre os conteúdos abordados. (p. 24)

Realizamos outra atividade de campo, desta vez na CATI e fomos acompanhados por uma engenheira agrônoma, especialista em árvores, como se pode verificar na Figura 2.



Figura 2. Visita monitorada a CATI
Fonte: Os autores (2019).

A visita monitorada enriqueceu o Projeto, já que as crianças puderam observar, tocar, recolher materiais (folhas, sementes, galhos, frutos) e fazer perguntas, já com um olhar mais apurado. Além de conhecerem a diversidade de espécies de árvores e outras plantas, as crianças puderam entrar na horta e conversar com o engenheiro agrônomo responsável, que mostrou um espaço onde armazena amostras de sementes, incluindo as consumidas pelas crianças (feijão, milho, lentilha) e a criação de abelhas e produção de mel, como se observa na Figura 3: Visita monitorada a CATI. Isso resultou em várias falas, entre as quais:

Olha como essa árvore é grandona! (PA - 5 anos)

Esse tronco tem espinhos! (MK - 5 anos)

Essa folha parece um coração! (LU - 4 anos)

Os caules das árvores eram diferentes. (HT - 5 anos)

Tinha uma esponjinha. (AM - 3 anos, referindo-se ao fruto de uma árvore)



Figura 3. Visita monitorada a CATI.

Fonte: Os autores (2019).

Os materiais coletados foram utilizados em uma atividade em sala de aula. Apresentamos algumas obras de quatro artistas (Claude Monet, Vicent Van Gogh, Tarsila do Amaral e Giuseppe Arcimboldo) e aproveitamos para trabalhar com as crianças a maneira como estes artistas retratavam a natureza e como elas podiam, com seus olhares, também realizar seus registros. Em grupos, de quatro a cinco integrantes, as crianças foram montando retratos usando frutos, sementes, flores e folhas, tendo como referência algumas obras do italiano Giuseppe Arcimboldo, visíveis na Figura 4: Retrato feito pelas crianças a partir da obra de Arcimboldo.



Figura 4. Retrato feito pelas crianças a partir da obra de Arcimboldo.

Fonte: Os autores (2019).

Atividades práticas como estas descritas anteriormente, as observações, conversas em rodas, consultas em livros didáticos e paradidáticos, vídeos, músicas, trocas entre os pares e a mediação dos adultos colaboraram para que as crianças comesçassem a se apropriarem de conhecimentos, e a usar nomes corretos para os órgãos das árvores, inclusive fazendo relações com os termos usados inicialmente por elas, como pudemos acompanhar durante seus registros ou conversas informais:

Minha árvore tem o tronco fino e folhas pequenas. (AC - 4 anos)

Vou fazer a minha com muitas folhas, que parecem cabelo, mas agora sei que não é cabelo de verdade. (D - 5 anos)

Não é cabelo, são folhas. (AB - 5 anos)

A gente já pintou a raiz e o tronco. (C - 4 anos)

Outras atividades específicas também contribuíram para este processo, como por exemplo, quando confeccionaram uma árvore coletiva, como representada na Figura 4: Árvore coletiva (laranjeira).



Figura 5. Árvore coletiva (laranjeira)
Fonte: Os autores (2019).

Questões relacionadas às funções de algumas partes das árvores foram trabalhadas. Durante as atividades (que foram desenvolvidas em várias etapas), apareceram diálogos que ilustram isso, como por exemplo:

E vocês lembram onde fica a raiz? (Professora)

Aqui embaixo. (G – 5 anos, apontando para o lugar onde estavam os barbantes que representavam as raízes)

E vocês lembram qual a função das raízes? (Professora)

Ela chupa a água da areia. (B – 5 anos)

Ela bebe água que cai nela. (AD – 5 anos)

Pela chuva. (ME – 4 anos)

Percebeu-se um desenvolvimento em relação às ideias iniciais que as crianças tinham sobre os órgãos das árvores e aquisição de conhecimentos das funções de alguns deles, respeitando a faixa etária delas, mas não negando informações e nomes corretos e científicos. Ainda que, o nosso objetivo principal não fosse o de formar especialistas, mas, sim, compreender que as crianças são capazes de trabalhar com assuntos de sua vida cotidiana, concordamos com Sasseron & Carvalho (2011), quando discutem que é necessário dar a oportunidade às crianças, nos espaços em que estão inseridas, de entender a ciência, participar dela e refletir sobre isso de forma consciente. Desta forma,

emerge a necessidade de um ensino de Ciências capaz de fornecer aos alunos não somente noções e conceitos científicos, mas também é importante e preciso que os alunos possam “fazer ciência”, sendo defrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. É preciso também proporcionar oportunidades para que os alunos tenham um entendimento público da ciência, ou seja, que sejam capazes de receber informações sobre temas relacionados à ciência, à tecnologia e aos modos como estes

empreendimentos se relacionam com a sociedade e com o meio-ambiente e, frente a tais conhecimentos, sejam capazes de discutir tais informações, refletirem sobre os impactos que tais fatos podem representar e levar à sociedade e ao meio ambiente e, como resultado de tudo isso, posicionarem-se criticamente frente ao tema. (p. 335)

A escola é lugar de mediação cultural e de situações que proporcionam o aprendizado para as crianças, incluindo o trabalho em equipe, as relações entre os pares e o papel do adulto, como lembra Vygotsky (2001),

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. (p.244)

A partir das atividades e das interações, consideramos que as crianças foram, ao longo do Projeto, tornando-se mais observadoras, atentas, questionadoras, argumentativas e curiosas. Percebiam insetos polinizando flores e frutos de algumas árvores, além do clima mais agradável nos parques mais arborizados. Passaram a nomear e conhecer os órgãos que compõem as árvores: raiz, tronco, folhas, flores, frutos, sementes, muitas vezes, incluindo algumas funções como, por exemplo, capturar água e nutrientes (raiz). Ainda podemos dizer que elas foram capazes de contemplar espécies de árvores presentes na escola que, muitas vezes, faziam parte do cenário dos registros das crianças.

Considerações Finais

Trabalhar com Botânica/Árvores com crianças da Educação Infantil trouxe uma reflexão em relação à importância de abordar temas ligados às Ciências Naturais, visto que as crianças que participaram do Projeto apresentaram mudanças ao longo do percurso. Pudemos observar que as propostas de atividades trouxeram mudanças significativas. As crianças mostraram-se mais observadoras e atentas ao espaço da escola, onde estavam inseridas diariamente, mas que, nem sempre, tiveram a oportunidade de conhecer, contemplar, cuidar e vivenciar. No que diz respeito ao conhecimento mais específico sobre os órgãos das árvores, notou-se uma mudança no vocabulário delas que passaram a usar, em sua maioria, raiz, tronco e folhas, ao invés de “pau” “graveto” ou “mato”. Consideramos que as vivências, observações, discussões, atividades de campo e interações contribuíram para a construção dos conhecimentos.

Concluindo, percebeu-se que o trabalho intencional, contextualizado e problematizado, pode trazer contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem e que temas, como a Botânica, são possíveis na Educação Infantil.

Referências

- Barbosa, M., & Horn, M. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed.
- Chapani, D. (2013). O subprojeto “Debates em educação científica” no contexto atual quadro de interesse pela difusão da ciência. In D. Chapani & J. Silva (Orgs.), *Debates em Educação Científica*, (pp. 11-20). Escrituras Editora.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação*. Artmed.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Artmed.
- Kinoshita, L. (2006). *A botânica no ensino básico: relatos de uma experiência transformadora*. Rima.
- Macedo, M., & Ursi, S. (2016). Botânica na escola: uma proposta para o ensino de histologia vegetal. *Revista da SBEnBio – Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, 9, 2723-2733.
- Megid Neto, J. (2011). Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa. In: M. Kleinke & J. Neto, (Orgs.). *Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os anos iniciais do Ensino* (pp. 125-132). UNICAMP.
- Salatino, A. & Buckeridge, M. (2016). *Mas de que te serve saber botânica? Estudos Avançados*, 30(87), 177-196.
- Sasseron, L. & Carvalho, A. (2011). Alfabetização científica: Uma Revisão Bibliográfica. *IENCI Investigações em Ensino de Ciências*, 16(1), 59-57.
- Ursi, S., Barbosa, P., Sano, P. & Berchez, F. (2018). Ensino de botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. *Estudos Avançados*, 32(94), 7-24.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Wandersee, J. & Schüssler, E. (2002). Toward a theory of plant blindness. *Plant. Science Bulletin*, 47, 2-9.

A função docente na educação emocional

Ana Laura Brasil Peralta | UFG (Brasil) | umaluanocououtraluanoamar@gmail.com
Soraya Vieira dos Santos | UFG (Brasil) | soraya_vieira@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma Iniciação Científica, aliada à pesquisa intitulada “A emoção na escola: Um estudo sobre como a temática da afetividade tem comparecido nas escolas de Educação Básica” em andamento na Universidade Federal de Goiás. O intuito é investigar a função do(a) professor(a) descrita nos materiais didáticos de ensino de habilidades socioemocionais, no que se refere ao planejamento das aulas, ensino e avaliação dos conteúdos, além da relação com os(as) educandos(as) a fim de contribuir para a discussão sobre a formação de professores(as). Diante da efervescência de fenômenos cognitivos, motores e afetivos, preconizados por Henri Wallon [1879-1962], sobretudo no que se refere ao trabalho com a primeira infância, período no qual as emoções têm predominância, a especificidade do trabalho docente se complexifica. Pela imperícia no lidar com o mundo, as crianças pequenas encontram nas emoções uma das principais formas de interagir com seus pares e educadores(as). É nesse sentido que os materiais didáticos de educação emocional estão sendo desenvolvidos e se popularizando em todas as fases da Educação Básica. Assim, foram selecionados programas/materiais voltados para Educação Infantil e, por meio de pesquisa documental, estão sendo analisados livros didáticos do programa “Escola da Inteligência”. Esta análise foi desenvolvida e debatida por dois examinadores, contando com a elaboração de uma planilha de investigação que apresenta itens de identificação de cada programa e itens de conteúdo, com ênfase para questões como a concepção de educação, concepção de emoção e de habilidades socioemocionais, o que se espera de professores(as), dentre outros itens. A análise se encontra em andamento, mas preliminarmente indicam que tais materiais esperam que professores(as) sejam gestores das emoções de si mesmos e dos alunos, sendo sedutores e confidentes, partindo de uma concepção individualizante das emoções. Ademais, não levam em consideração a potencialidade gregária e comunicativa das emoções, principalmente nos primeiros momentos do desenvolvimento da pessoa. Os resultados encontrados são discutidos a partir da psicogenética walloniana e espera-se que contribuam para o debate sobre a formação docente em sua interface com as emoções, bem como sobre o lugar dos afetos no desenvolvimento humano e também na escola.

Palavras-chave: Formação docente; Afetividade; Educação emocional.

Introdução

Falar sobre a atuação dos professores no espaço da sala de aula é um tema polêmico no sentido de que não há consenso sobre o que compete ao professor. O debate sobre a atividade docente perpassa a especificidade da atuação dos professores (Coelho & Diniz-Pereira, 2017), as características de sua formação (Libâneo & Pimenta, 1999), os saberes necessários para sua prática (Saviani, 2016), entre outras importantes questões. O debate

se complexifica diante da efervescência de fenômenos cognitivos, motores e afetivos, preconizados por Henri Wallon [1879-1962], que fazem parte da vivência em sala de aula, uma vez que constituem a pessoa do professor e dos alunos. Nesse sentido, Wallon (2007) sustenta que as emoções não podem ser ignoradas e, na verdade, são importantes para a própria evolução da inteligência, o que revela a necessidade de que o professor seja bem preparado para o ato de educar.

Educar, nesse sentido, é fenômeno complexo, multifacetado e multideterminado. É bem mais, portanto, que ensinar uma lição ou expor um conteúdo, como propõe a tradição intelectualista do ensino. A partir da psicogenética walloniana, Galvão (1995) afirma que o desenvolvimento intelectual não é o objetivo máximo da educação. Educar é, ao contrário, meio para o desenvolvimento da pessoa completa. Sob essa ótica, muito se espera dos professores e muito lhes é exigido. Seus conhecimentos, suas competências e sua prática devem ir além de questões e conteúdos, incluindo uma formação capaz de lidar com a complexa relação entre afetividade e inteligência.

Na perspectiva de Saviani (2010), múltiplos são os saberes que configuram o processo educativo, assim, o autor enumerou cinco deles: o saber atitudinal, que diz respeito aos comportamentos e vivências adequadas; o crítico-contextual, isto é, das questões sócio históricas que determinam sua tarefa; os específicos, que são os conhecimentos oriundos das ciências, das artes ou das técnicas que ensinam; o pedagógico, das teorias da educação e de seus fundamentos; e, finalmente, o didático curricular ou saber-fazer. Logo, completa Libâneo (2008), o professor é aquele que “sabe articular as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva”.

Saber não é suficiente, contudo, para ser professor. Diversas são as qualidades que acompanham essa tarefa, afinal, Libâneo (2011) assevera que o professor é aquele que deve pôr em prática e dirigir as condições e os modos que asseguram os alunos a se tornarem sujeitos da própria aprendizagem. Ademais, de acordo com Almeida (2008), é responsabilidade do educador adequar o meio escolar às possibilidades e necessidades dos educandos no momento. Pode-se afirmar, conseqüentemente, que a promoção dessas condições inclui a atenção ao manifestar das emoções, bem como a condução dessas para a aprendizagem.

Em síntese, Libâneo e Pimenta (1999, p. 262) afirmam que:

[...] o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social.

Esta, portanto, é a identidade do profissional docente. Contudo, ela está em constante construção, tendo em vista a plasticidade do processo educativo, que conduz e é conduzido pelas mudanças sociais. Mudando o cenário social, mudam-se as cobranças que a cultura

faz à escola. A profissão dos professores, semelhantemente, vai assumindo novas características. Na contemporaneidade, há uma nítida mudança no desempenho dos papéis docentes, com novos modos de pensar, agir e interagir, surgindo novas práticas e competências (Libâneo, 2004).

Entre essas mudanças, destaca-se o crescimento da educação emocional. Com o avanço do capitalismo flexível e do neoliberalismo, que, para além do controle dos corpos visa o controle também da subjetividade, surgem novas demandas para a escola, isto é, formar novos “funcionários” com novas habilidades para esse novo modo de produzir (Silva, 2006). A socialização neoliberal precisa da escola para se efetivar e, assim, o ensino das chamadas habilidades ou competências socioemocionais e a ideia de ensino de emoções fazem parte dessas demandas e, por isso, têm crescido e ocupado parte do currículo das escolas de educação básica no Brasil, sobretudo mediante a exigência da Base Nacional Comum Curricular.

Esse ensino acontece, principalmente, por meio de materiais/livros didáticos pensados exclusivamente para esse fim, denominados no âmbito do presente estudo como materiais de educação socioemocional. Haja vista a emergência dessas demandas para a escola, busca-se com este trabalho analisar livros produzidos para os professores e refletir sobre em que medida contribuem e/ou limitam a atuação desses profissionais no âmbito da sala de aula a fim de aprofundar os estudos sobre a prática e os saberes docentes para uma compreensão ampla do papel do professor na contemporaneidade.

Metodologia

A pesquisa, ainda em andamento, é de cunho teórico, de análise bibliográfica, com estudo, fichamento e elaboração conceitual dos temas investigados; e de investigação documental, a qual, conforme Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6):

[...] é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Nesse sentido, as fontes primárias são os materiais didáticos de ensino socioemocional para uso dos professores. A seleção desse material obedeceu aos critérios de serem programas com alcance nacional, produzidos no Brasil, voltados para a Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e cujo enfoque seja a promoção de educação emocional ou de habilidades/competências socioemocionais.

Tendo em vista que se trata de um estudo em andamento, para a realização do presente trabalho foi feito um recorte de análise, visando a discussão e análise dos materiais feitos para docentes de crianças pequenas. Sendo assim, a discussão se baseia nos dados referentes ao material da Escola da Inteligência, que apresenta, até o momento, maiores possibilidades de estudo, devido ao acesso a livros da Educação Infantil. São eles: *O Brilho*

da *Inteligência*; *A Olimpíada da Inteligência*; *Códigos da Inteligência*; e *Mentes Brilhantes, Emoções Saudáveis*.

Para organização dos dados, foi elaborada a priori uma Planilha de Análise, contendo itens de identificação e de conteúdo a serem explorados na análise, a saber: *Título do material*, *Autor(es)*; *Editora*; *Ano/Etapa da Educação Básica a que se destina*; *Ano de publicação*; *Concepção de Educação*; *Concepção de indivíduo*; *Concepção de emoção e de habilidades socioemocionais*; *Concepção de Projeto de Vida*; *O que se espera do professor*; *O que se espera do aluno*; *Uso de imperativos*; *Emancipação ou padronização de ideias*; *Outros comentários*. Dessa forma, a planilha foi preenchida às cegas por dois pesquisadores, e o recorte dos resultados que interessa particularmente ao presente texto, foi feito a partir do item *O que se espera do professor*.

Com a leitura e a análise dos dados coletados nas planilhas foi possível elaborar categorias, capazes de articular as características gerais, no que diz respeito ao que os livros do programa *Escola da Inteligência* apresentam no que concerne à atuação do professor. A discussão dos resultados tem como base a psicogenética walloniana, em sua relação com a escola, e nos saberes que configuram o processo educativo e a prática docente, fundamentando, assim, a análise da concepção da atuação do professor nos materiais selecionados.

Resultados e Discussão

O professor no programa Escola da Inteligência

No material didático do programa *Escola da Inteligência* o professor conta com um livro que, desde o início, procura dar orientações para sua prática pedagógica. Em cada lição, há um texto apresentando a temática que será trabalhada, fundamentado na Teoria da Inteligência Multifocal, de Augusto Cury, com divisões das atividades educativas e reflexões sobre a contemporaneidade. Há uma descrição detalhada das aulas, reduzindo os aspectos subjetivos e conscientes do trabalho e também a flexibilidade da atuação do professor diante das novidades inerentes ao processo educativo. Além disso, os livros apresentam prescrições de características que os professores devem possuir, de maneira que, na análise, foi possível organizar essas características nas seguintes categorias: o professor-sedutor; o professor-gestor; o professor-espelho; o professor-conselheiro; e o professor-aluno.

Professor-sedutor

A expectativa de que o professor seja sedutor pode ser identificada no material didático quando aparece a noção de que os docentes devem encantar os alunos desde a primeira aula, com criatividade, carisma e brilhantismo, como pode ser visto em: “Somente o professor tem poder para motivar, atrair, e desafiar os alunos, tornando-os cúmplices e ativamente participantes da idéia e dos conteúdos.” (Cury et al., 2013b, p. 17). Para isso, são dadas orientações técnicas sobre encenações, tom de voz e oratória, por exemplo (Cury

et al., pp. 78, 96, 142, 170, 208, 224, 2013a), dando maior relevância à técnica e características de personalidade e não estão relacionadas aos saberes dos professores.

Professor-gestor

O material, além disso, coloca o professor como líder na sala de aula (Cury et al., 2017, p. 56,), isto é, como responsável por gerir todos os momentos e trocas da turma. Ele deve mediar as falas, estimular os alunos a participarem ativamente das aulas, trabalhar as lições de modo a conduzir os alunos a mergulharem no texto, inter relacionando os conteúdos com suas vidas e com o uso que poderão fazer na vida (2013b). Tal concepção não é diferente do que defende Wallon ao afirmar que o professor é o eixo do processo de ensino e também é o profissional das relações, na medida em que deve oferecer novos meios e grupos aos educandos (Almeida, 2000). A noção de gestor, no entanto, está aliada à ideia de que o professor deve resolver as ameaças e conflitos (Cury et al., 2013a, p. 202), o que não é compatível com a função docente, uma vez que os conflitos constituem o ser humano e não podem sempre ser solucionados.

Professor-espelho

O material apresenta também a perspectiva de que os professores são aqueles que dão o exemplo para os educandos (Cury et al., 2013a, pp. 12,74,98,138,186). Tendo em vista que afetividade perpassa todas as relações humanas, inclusive a pedagógica, a forma como os professores se relacionam com seus educandos influencia a forma como irão se relacionar com o conhecimento e com seus pares (Mahoney & Almeida, 2005). A Escola da Inteligência, contudo, se propõe a auxiliar os docentes a externarem apenas suas características consideradas positivas, pensando primeiro em si mesmos e depois nos educandos como pode ser visto em:

É aqui que nós, Escola da Inteligência, entramos, professor, para ajudá-lo a ser um espelho que reflete aquilo que tem de melhor, olhando primeiro para si, enxergando-se e desenvolvendo-se constantemente, para depois contribuir com a criança (Cury et al., 2017, p. 1).

Professor-conselheiro

Por meio de histórias que supostamente retratam o cotidiano da sala de aula, os autores convocam os professores a se preocuparem com a vida inteira dos alunos e aconselhá-los sobre sua vida íntima (Cury et al., 2013b, p. 153, 160, 163, 164) e também os estimulam a escutar situações em que as crianças encontraram conflitos ou foram ameaçadas, incentivando-as a se abrirem com eles (Cury et al., 2013a, p. 201). Nesses momentos, as dificuldades são resolvidas com aparente facilidade. É certo que ações como essas não fazem parte da atividade e da formação docente nem dizem respeito ao ambiente

escolar, cujo principal papel é transmitir aos educandos a produção da Humanidade, permitindo que eles mesmos também produzam (Almeida, 2000).

Professor-aluno

Muitos são os momentos em que os professores são convocados às mesmas atividades e reflexões que seus alunos sobre sua saúde mental, com ênfase nas atividades de explorar suas potencialidades, realizar uma “faxina” mental, como em: “Você possui armadilhas na sua mente que o impedem de libertar o pensamento criativo?” (Cury et al., 2015, p. 29) e “Olhe para dentro de você e encontre você.” (Cury et al., 2013b, p. 93), compartilhando inclusive experiências pessoais com os educandos (Cury et al., 2013b). É fato que, ao ensinar, o professor está também em constante aprendizado, porém, como eixo e organizador do processo de ensino-aprendizagem, o professor não pode deixar-se levar por reações emocionais pois, se assim o faz, é possível que entre no chamado “circuito perverso” (Almeida, 1999), que ocorre quando não se age de forma racional diante das emoções de outras pessoas.

Considerações Finais

O estudo encontra-se em andamento, mas os dados indicam a necessidade de continuidade na análise do que se espera do professor nos materiais de educação emocional, uma vez que é possível identificar uma ênfase em processos individuais na resolução de problemas, trazendo aos professores e alunos a noção de que compete a cada um aprender a lidar com suas emoções e gerenciá-las para uma vida “saudável” e de “sucesso”.

Além dos aspectos indicados quanto ao que se espera do professor nos materiais, os autores do programa indicam também que pretendem preparar os educandos para a vida e os professores para se atentarem para as necessidades dos alunos (Cury et al., 2013a), como é, de alguma forma, também a proposta da psicogenética walloniana, que se preocupa com a pessoa completa. O programa apresenta, entretanto, um discurso diferente de Wallon, muito próximo da literatura de autoajuda e muito distante do conhecimento científico, o que pode ser observado, por exemplo, na proposta de fazer respirações com os alunos para oxigenar o cérebro e abrir as janelas light da mente (Cury et al., 2013a). Pode-se afirmar, diante disso, que os materiais analisados da *Escola da Inteligência* esperam dos professores saberes e habilidades que vão muito além de suas exigências e da sua formação, colocando, ademais, sobre os alunos a responsabilidade completa sobre seus aprendizados, suas relações, seu cotidiano, seu futuro e, principalmente, sobre suas emoções, características próprias do neoliberalismo, que culpabiliza os indivíduos, isoladamente, por seus sucessos e fracassos.

Referências

- Almeida, A. (1999). *A emoção na sala de aula*. (2ª ed.) Papirus.
- Almeida, L. (2008) Wallon e a Educação. In: Mahoney, Abigail A.; Almeida, Laurinda R. de. *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. (8ª ed., pp. 71-87).
- Coelho, A., & Diniz-Pereira, J. (2017). Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1) 7-34.
- Cury, A., et al. (2013). *A Olimpíada da Inteligência (parte 1 e 2)*. (2. ed.). Escola da Inteligência.
- Cury, C., et al. (2013). *Mentes brilhantes, emoções saudáveis (parte 1)*. MB.
- Cury, C., et al. (2015). *Códigos da Inteligência (parte 2)*. Escola da Inteligência.
- Cury, C., et al. (2017). *O brilho da Inteligência*. Escola da Inteligência.
- Galvão, Izabel (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Vozes.
- Libâneo, J., et al. (2011) Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática*. Goiânia: CEPED/PUC GO, pp. 85-100.
- Libâneo, J. (2004) A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, (5) 61-72.
- Libâneo, José Carlos; Pimenta, Selma G. (1999) Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, 20(68), 239-277.
- Mahoney, A., Almeida, A., & Laurinda, R. (2005) Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*, (20).
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista de Educação*, (4).
- Silva, L. (2006) *Educação e Participação*. Editora da UFG.
- Silva, J. R. S., Almeida, C. D., Guindani, J. F. (2009) Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Santa Vitória do Palmar, RS. 1(1).
- Wallon, Henri (2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.

Contributos da aplicação de situações reais na construção do conhecimento geométrico e de medida numa turma de pré-escolar e numa turma de 4.º ano, 1.º ciclo

Ana Moreira | Instituto Politécnico de Beja (Portugal) | ana.moreira@ipbeja.pt

Maria Manuela Azevedo | Instituto Politécnico de Beja (Portugal) |
mazevedo@ipbeja.pt

Resumo

Mediante a literatura revista, é perceptível que a geometria e medida está presente na linguagem do quotidiano. Dada a sua importância, em contexto de sala de aula, a sua exploração deve partir do conhecimento prévio, estabelecendo-se uma relação com as vivências das crianças (Silva et al., 2016). Além disso, há que diversificar, incluindo atividades simples e situações problemáticas desafiantes e promotoras do desenvolvimento do raciocínio matemático, permitindo construir o conhecimento (NCTM, 1991). Partindo-se deste enquadramento, procurou-se investigar o contributo da exploração de situações da realidade na construção do conhecimento geométrico e de medida, num grupo do pré-escolar e numa turma do 4.º ano de escolaridade. Com base neste objetivo, pretendeu-se dar resposta às seguintes questões: Como desenvolver conceitos geométricos e de medida, associando a matemática ao quotidiano? Quais os contributos da exploração da realidade na construção do conhecimento geométrico e de medida? De modo a dar resposta às questões formuladas, a metodologia aplicada seguiu uma abordagem qualitativa. Tratou-se, em simultâneo, de uma investigação sobre a própria prática, começando por decorrer em contexto de educação pré-escolar e, posteriormente, em contexto de 1.º ciclo, desenvolvendo-se diferentes tarefas, em função de cada contexto, mas todas elas centradas na temática deste estudo. Foram recolhidos determinados dados, tendo sido analisados, posteriormente, recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo nas entrevistas e à análise ao conteúdo nos documentos produzidos pelas crianças no decorrer do estudo. Mediante essa análise, foi possível refletir e retirar conclusões importantes, a respeito das questões de partida deste estudo. Quanto aos resultados, estes não podem ser generalizados, mas no que respeita a esta investigação apontaram para o facto de ser relevante que o processo de ensino e aprendizagem da geometria e medida se dê em estreita relação com as vivências das crianças, suscitando mais curiosidade e interesse e contribuindo para a motivação das mesmas, facilitando a compreensão dos conceitos de geometria e medida.

Palavras-chave: Geometria; Medida; Situações da realidade; Construção do conhecimento geométrico e de medida.

Introdução

O presente artigo resulta de um estudo desenvolvido com a finalidade de investigar, num grupo do pré-escolar e numa turma do 4º ano de escolaridade, o contributo da

exploração de situações da realidade, na construção do conhecimento geométrico e de medida.

Mediante a literatura revista, é perceptível que a geometria e medida está presente na linguagem do dia-a-dia. Dada a sua importância, em contexto de sala de aula, a sua exploração deve partir do conhecimento prévio, estabelecendo-se uma relação com as vivências das crianças, aspeto que se salienta no enquadramento teórico que se segue.

Partindo do objetivo principal desta investigação, nomeadamente, compreender como é que as crianças podem desenvolver conceitos geométricos e de medida, estabelecendo-se uma relação entre estes e o quotidiano, emergiram outros objetivos, os quais são apresentadas após o enquadramento.

Posteriormente, caracterizam-se os participantes envolvidos no presente estudo e faz-se referência às técnicas de recolha de dados, clarificando-se como é que os dados foram tratados e de que modo se procedeu e, por fim, analisam-se os resultados observados.

Enquadramento

A Geometria e Medida é, sem dúvida, uma componente importante na abordagem à matemática (Barbosa, 2003). Contudo, apenas nos anos 70 se voltou a valorizar a geometria escolar, prosseguindo-se “as discussões sobre uma crescente aproximação entre a Matemática, e em particular a Geometria, e a realidade” (Viseu et al., 2013, p. 115). Ainda assim, muitos professores continuam a encará-la como uma “área menor da Matemática” (Gordo, 1993, p. 22). A par desta desvalorização, privilegia-se, por vezes, a memorização de definições e técnicas de cálculo (Gomes & Ralha, 2005, citado em Viseu et al., 2013), o que contribui para a existência de dificuldades na aprendizagem (Bishop, 1983, citado em Gordo, 1993).

Assim, embora se procure modernizar a geometria, em contexto escolar, é preciso fazer mais, não nos currículos, onde esta já é evidente, mas sim nas práticas implementadas em sala de aula. Importa estar consciente de que “La Geometría quiere y debe estar en nuestras aulas. Se merece una buena oportunidad” (Alsina, 2008, p. 177), pois sem o estudo desta área da matemática não é possível desenvolver o pensamento geométrico ou o raciocínio visual. Tal aprendizagem é fundamental, pois em diversas situações escolares é necessário possuir perceção espacial, tanto em matemática, como na leitura e na escrita (Barbosa, 2003). O *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 1991) vai ao encontro dos autores indicados anteriormente, constatando que o conhecimento, as relações e as ideias geométricas, além de se relacionarem com outros conteúdos matemáticos e outras matérias escolares, têm utilidade em diversas situações do quotidiano, sendo que a “Geometria e a Medida são os dois domínios da matemática que estão mais directamente ligados à percepção do mundo que nos rodeia e muito relacionados entre si” (Mendes & Delgado, 2008, p. 47).

Por conseguinte, sem o domínio da Geometria e Medida é difícil “resolver situações da vida que forem geometrizadas; também não poderão se utilizar da Geometria como fator altamente facilitador para a compreensão e resolução de questões de outras áreas de conhecimento humano” (Barbosa, 2003, p. 5). Para além disso, a autora em causa defende

que sem o conhecimento da geometria “a leitura interpretativa do mundo torna-se incompleta, a comunicação das ideias fica reduzida e a visão da Matemática torna-se distorcida” (p. 5).

Mediante os aspetos já referidos é visível a importância do ensino e aprendizagem da geometria e da compreensão da relação entre esta e o mundo que nos rodeia. Desta forma, em idade pré-escolar, devemos tirar partido da “lógica que desponta no pensamento infantil” (Barbosa, 2003, p. 6) para o desenvolvimento da geometria e medida, até porque, no quotidiano, há o contacto e a vivência de várias situações associadas a esta área, podendo estas “ser mobilizadas para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos matemáticos, permitindo assim que a criança se aperceba da utilidade da matemática no dia a dia” (Silva et al., 2016, p. 79). Muitas dessas situações, de carácter geométrico, dizem respeito a questões de medida, daí que se relacione a geometria e a medida, encontrando-se integradas na mesma componente, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Independentemente das tarefas a realizar, as crianças devem partir de situações concretas, comparando, classificando, contando, ordenando e tirando conclusões que enriqueçam a sua estrutura cognitiva (Barbosa, 2003).

Uma vez que as dificuldades no ensino e aprendizagem da geometria, geralmente, se relacionam com questões de construção de pré-requisitos, o professor deverá centrar-se nos alunos e nas possibilidades que existem para que estes possam aprender (Lopes & Nasser, 1996, citado em Neto, 2016). Nesse sentido, Neto (2016) refere-se à Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, através da qual se defende o papel ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e não a memorização de conceitos e ideias, visto não levarem à compreensão. Logo, é preciso que se parta do conhecimento prévio, realizando-se um conjunto de ações, baseadas na visualização, identificação e classificação de figuras, a fim de que, posteriormente, se compreenda as suas propriedades, se construa a definição e se identifiquem as relações existentes. Por sua vez, os novos conceitos deverão ligar-se a esse conhecimento, pois o pensamento estrutura-se e reestrutura-se para “dar conta das concepções, dos conceitos geométricos e das representações que se busca construir” (p. 6). Ou seja, a aprendizagem deve desenvolver-se de modo sequencial.

A propósito das ações, com base em Fichbein (1975), Neto (2016) salienta a necessidade de se aprender fazendo, pois é muito importante na construção de atitudes reflexivas. Contudo, para que a aprendizagem seja significativa, tal como Neto (2016) defende, apoiando-se em Ausubel (1980), as condições básicas passam pela importância do conteúdo a ser aprendido, devendo este ser significativo para os alunos, mas também é necessário que estes demonstrem vontade de aprender.

A importância da geometria e medida é indiscutível. A “experiência mostra que os alunos que revelam mais dificuldades na aprendizagem da matemática, por vezes, melhoram o seu desempenho quando se envolvem em actividades de natureza geométrica” (Mendes & Delgado, 2008, p. 9). Portanto, o ensino da geometria deve “possuir esta potencialidade de significado e guardar estreita relação com as vivências dos alunos” (Neto, 2016, p. 8), construindo-se conceitos aplicáveis no quotidiano.

Na secção seguinte apresentamos os objetivos em torno dos quais desenvolvemos o presente estudo e explicitamos quais as opções metodológicas adotadas.

Objetivos e metodologia de investigação

O objetivo principal do estudo centrou-se na compreensão de como é que as crianças podem desenvolver conceitos geométricos e de medida, estabelecendo-se uma relação entre estes e o quotidiano. Mais especificamente:

- Sensibilizar sobre a presença da geometria e medida e a sua aplicação no quotidiano, desenvolvendo o gosto pela matemática, mais propriamente nesta temática;
- Promover o desenvolvimento de capacidades de compreensão e aplicação da geometria e medida a situações do quotidiano;
- Analisar os contributos das aprendizagens adquiridas através da observação de situações da realidade, associadas à geometria e medida.

Com base nos objetivos identificados, formularam-se as seguintes questões:

- Como desenvolver conceitos geométricos e de medida, associando a matemática a situações do quotidiano?
- Qual é o contributo da exploração de situações da realidade na construção do conhecimento geométrico e de medida?

Visto que se pretendeu saber de que modo é possível que se desenvolvam conceitos geométricos, associando a matemática a situações do quotidiano e qual é o contributo da exploração da realidade na construção do conhecimento geométrico, sendo esta uma investigação em educação, optou-se por uma abordagem comum em pesquisas educativas (Teixeira, 2015). Assim, este estudo assenta numa investigação de natureza qualitativa, tendo-se interpretado as respostas dos participantes envolvidos, face às tarefas propostas. De facto, “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994, citado em Aires, 2011, p. 14).

Optou-se, ainda, pela modalidade de estudo de caso, com um grupo do pré-escolar e uma turma do quarto ano, pois esta modalidade tem o intuito de compreender uma situação ou fenómeno em específico e estudar, por exemplo, os processos e dinâmicas da prática, com a finalidade de melhorá-las ou para que se formulem outras teorias. Também pressupõe uma pesquisa descritiva, visto que se procura descrever o objeto de estudo com o máximo rigor, precisão e detalhe (Ponte, 1994). Implicou, deste modo, uma postura reflexiva e de permanente questionamento, o que é característico das investigações realizadas a respeito da própria prática (Ponte, 2002).

Participantes

O presente estudo decorreu no Agrupamento de Escolas de Santiago Maior, em Beja, onde se desenvolveu o estágio curricular, no âmbito da Prática Profissional II e III.

Num primeiro momento, contou-se com a participação de dezoito crianças do jardim-de-infância. O grupo era composto por dez crianças do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. No total, o grupo era constituído por vinte crianças, mas duas delas, com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.), não participaram no estudo.

Numa segunda fase, a investigação prosseguiu, exatamente com os mesmos objetivos, mas no quarto ano de escolaridade, com vinte alunos, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino. A turma em questão possuía vinte e um alunos no total, mas um destes, com N.E.E., não participou. Existiam mais três alunos com N.E.E., sendo que estes participaram na investigação.

Quantos aos alunos com N.E.E. que não foram incluídos no estudo, em ambas as fases indicadas anteriormente, o motivo deveu-se ao facto de apresentarem um grave comprometimento, a nível cognitivo, o que impossibilitaria pôr em prática o que foi idealizado.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Em qualquer investigação é necessário recolher dados que vão ao encontro da temática a investigar, auxiliando na concretização dos objetivos que se pretendem alcançar.

Por isso mesmo, ao desenvolvermos uma investigação a respeito da própria prática, seleccionámos diferentes técnicas, no decorrer do processo de pesquisa. De facto, tal seleção é essencial, já que a concretização das finalidades do trabalho de campo depende dessas técnicas (Aires, 2011).

Assim, recorreram-se às seguintes técnicas:

-Observação participante

De acordo com Aires (2011), a “observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (pp. 24-25). Este tipo de observação assume um carácter intencional e sistemático, na perspectiva de Adler & Adler (1994, citado em Aires, 2011). Possibilita que se obtenha uma “visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (Aires, 2011, p. 25). Para além disso, a observação participante passa por diversas etapas: seleção de cenários, recolha de informação e reflexão teórica a respeito dos aspetos observados (Colás, 1992, citado em Aires, 2011).

Quanto ao presente estudo, através da interação e intervenção da própria investigadora foi possível tirar conclusões das observações, mas também esclarecer dúvidas, logo, esta observação tornou-se mais vantajosa do que a observação direta.

-Observação participante

De acordo com Aires (2011), a “observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (pp. 24-25). Este tipo de observação assume um carácter intencional e sistemático, na perspectiva de Adler & Adler (1994, citado em Aires, 2011). Possibilita que se obtenha uma “visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (Aires, 2011, p. 25). Para além disso, a observação participante passa por diversas etapas: seleção de cenários, recolha de informação e reflexão teórica a respeito dos aspetos observados (Colás, 1992, citado em Aires, 2011).

Quanto ao presente estudo, através da interação e intervenção da própria investigadora foi possível tirar conclusões das observações, mas também esclarecer dúvidas, logo, esta observação tornou-se mais vantajosa do que a observação direta.

-Registos

Foi importante fotografar os trabalhos dos participantes e registar tudo o que se observou, no decorrer das tarefas respeitantes ao estudo em causa. Os registos escritos, produzidos pelas crianças, referentes às tarefas propostas, também foram essenciais. Todos estes registos constituíram um importante apoio para tirar conclusões e refletir.

-Entrevistas

No final da investigação, foram realizadas entrevistas. A entrevista é uma técnica importante que, de acordo com Aires (2011), implica sempre que exista um processo de comunicação entre o entrevistador e o entrevistado. Portanto, trata-se de uma técnica que “compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista)” (Aires, 2011, p. 29). Tal como Aires (2011) afirma, desenvolve-se, assim, “uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (p. 29).

Relativamente às entrevistas que se realizaram, uma foi dirigida à educadora e outra à professora do 1.º ciclo, a fim de conhecer as suas opiniões e complementar o estudo. Para ambas as entrevistas foram elaborados guiões, com o intuito de identificar os objetivos respeitantes a cada questão e contribuir para orientar as entrevistas. Estas pautaram-se pelos seguintes objetivos: conhecer o desempenho e interesse do grupo, relativamente à matemática e à geometria e medida; identificar as dificuldades das crianças na aprendizagem da geometria e medida; conhecer a opinião da educadora/ professora quanto às tarefas desenvolvidas; averiguar os contributos das tarefas desenvolvidas. As entrevistas compreendiam seis blocos, os quais consistiam na legitimação da entrevista; caracterização

do grupo quanto à matemática e à geometria e medida; dificuldades na aprendizagem da geometria e medida; opinião sobre as tarefas desenvolvidas; melhorias identificadas quanto ao entendimento de conceitos geométricos e de medida e, por fim, a conclusão da entrevista.

Análise dos Resultados observados

Tendo em conta os objetivos traçados, foram planificadas algumas tarefas, nas quais os conceitos geométricos e de medida se encontravam relacionados com o quotidiano. Apresentamos, de seguida, a análise dos resultados observados, a respeito dessas tarefas, começando pelo Pré-escolar:

- Tarefa 1 - Exploração de imagens relacionadas com o Natal

É inquestionável que no mundo em que vivemos existem formas. De modo intuitivo, os mais novos reconhecem e comparam as formas e os tamanhos. Assim, é essencial conhecer o pensamento das crianças, relativamente às formas, e a sua compreensão sobre a geometria. De facto, estas têm várias ideias sobre as formas, existindo diferenças de criança para criança. Com base nessas ideias, é importante ajudá-las a reconhecer as figuras, distinguindo-as pelo aspeto físico e pela análise de atributos relevantes em termos matemáticos, por exemplo, como a orientação e o tamanho (Moreira & Oliveira, 2003).

Mediante esta tarefa, foi o que se procurou fazer, observando-se diferentes formas existentes no mundo que nos rodeia, ainda que através de imagens. Começou-se com simples imagens, tendo havido o cuidado de mostrá-las, de modo ordenado, partindo-se de imagens que conheciam, como a da árvore de Natal que se encontrava na sala. Tal facto favoreceu a motivação e, conseqüentemente, contribuiu para que a aprendizagem fosse significativa.

De acordo com o que se observou, no geral, as crianças mais velhas identificaram as figuras, corretamente, demonstrando saber o que é um círculo, um triângulo, um quadrado e um retângulo. Tirando partido de diversas imagens, abordaram-se dois sólidos geométricos, nomeadamente o cone e a esfera, tendo-se associado o cone aos gelados e a esfera às bolas de futebol, facilitando, assim, a compreensão sobre os mesmos. Acabaram por aprender uma palavra nova, mais propriamente 'esfera'. Quanto à palavra 'cone' já a conheciam, mas relacionavam-na apenas com os gelados.

Muitos elementos do grupo conseguiram descrever posições relativas de objetos, empregando termos como 'à frente', 'atrás' e 'em cima'. Os conceitos de tamanho e quantidade também marcaram presença, tendo surgido de forma espontânea, ao longo da observação das imagens. As crianças iam referindo alguns desses conceitos, tais como 'grandes', 'médias', 'pequenas' (tamanho) e 'muito' (quantidade). Recorreram a estes para fazer comparações, identificando semelhanças e diferenças. Devido a esta tarefa, no fim, alguns entusiasmaram-se, conseguindo identificar figuras geométricas em objetos que conheciam, sem que isso lhes tivesse sido pedido, que é bastante positivo e revelador da motivação e aplicação de conhecimentos do grupo.

Salienta-se que foram trabalhados conceitos geométricos, possibilitando a comunicação oral e, sobretudo, matemática. Consideramos importante que se estimule essa

capacidade de observar e de transmitir aquilo que se observa, articulando-se a linguagem oral com a matemática. Ao comunicarem, também argumentaram, referindo as suas ideias, tendo havido momentos em que as crianças mais velhas não concordavam com os colegas mais novos, tendo tendência para os corrigir. Neste grupo de crianças com diferentes idades, as mais velhas tendem a ajudar as mais novas e, por sua vez, estas podem aprender com as mais velhas, o que é benéfico.

No final, esperava-se que fossem capazes de identificar algumas figuras geométricas e algum sólido geométrico dentro do que se observou, estabelecendo uma relação entre estes e as decorações de Natal e, na maioria dos casos, isso verificou-se.

Quanto às dificuldades existentes, duas meninas, uma de cinco e outra de seis anos, confundiram o retângulo com o quadrado e um menino de cinco anos não identificou nenhuma figura. Contudo, as maiores dificuldades foram visíveis nas crianças mais novas. Por exemplo, duas das crianças de três anos sabiam o nome da maioria das figuras indicadas anteriormente, mas não conseguiram identificar a sua presença nas imagens. Quanto ao círculo, todas as crianças de três anos lhe chamaram 'bola' ou 'bolinha', o que é natural, dadas as suas faixas etárias. Já os sólidos geométricos suscitaram uma certa dificuldade, inicialmente, principalmente por parte dos mais novos, pois nunca tinham ouvido falar da esfera e, a respeito do cone, apenas conheciam a palavra associada aos gelados.

- Tarefa 2 - À descoberta de figuras geométricas e sólidos geométricos

Na primeira parte da tarefa tirou-se partido da sala e do recreio, espaços com os quais o grupo se encontra familiarizado. As crianças entenderam a atividade como um jogo, exclamando que tinham encontrado algo e ansiosas por mostrarem as suas descobertas.

Tal como Moreira e Oliveira (2003) referem, apoiando-se em Freudenthal (1973), a geometria passa pela compreensão do espaço onde os mais novos vivem, respiram e se movimentam, logo, esse espaço deve ser conhecido, explorado e conquistado para que vivam, respirem e se movimentem melhor. Foi isso mesmo que se procurou que fosse feito.

Na segunda parte da tarefa, recorreu-se à imaginação e as artes visuais estiveram ao serviço da matemática. Foi necessário tomarem decisões quanto às figuras que iriam selecionar e como é que as posicionariam, tendo em conta o que queriam fazer. Ao longo desse trabalho, levantaram-se questões, as quais foram relevantes para auxiliar as crianças a selecionar as figuras adequadas para a construção pretendida e analisar em que posição estas ficariam melhor na folha. Consequentemente, recorreram a termos específicos, que remetem para as noções espaciais, como por exemplo, 'em cima de', 'embaixo de', 'entre' e 'perto de', o que é positivo.

No fim de cada atividade, estimularam-se as competências comunicativas, permitindo que se desenvolvessem conceitos matemáticos e se aprofundassem conhecimentos. Através da partilha do que cada um fez e descobriu, aprenderam uns com os outros. Ao comunicarem, matematicamente, verbalizaram os seus raciocínios, recorreram a novos termos e trocaram ideias com os colegas, o que ajudou a "organizar e clarificar o seu próprio pensamento mas também a ter em atenção as ideias (...) dos outros" (Moreira & Oliveira, 2003, p. 59).

Relativamente à tarefa em questão, mais uma vez, foi possível verificar quais eram as ideias que as crianças tinham sobre as formas. Nesse sentido, destaca-se o estímulo que houve para sensibilizar o grupo, quanto à existência das formas no dia-a-dia e o facto de se ter incentivado as crianças a fazerem as descobertas por si mesmas, de um modo que as divertiu, motivou e, em simultâneo, permitiu que aprendessem mais.

Com esta tarefa esperava-se, principalmente, que se recordassem das figuras geométricas e sólidos geométricos mencionados na primeira tarefa, sendo capazes de identificar algumas dessas figuras geométricas e algum sólido geométrico, relacionando-os com o meio envolvente, o que se verificou em grande parte dos elementos do grupo.

Quanto às dificuldades sentidas, as crianças de três anos observaram os espaços interior e exterior, mas não fizeram nenhuma descoberta. No entanto, estiveram atentas às descobertas dos colegas. Algumas, por imitação, apontavam para determinados objetos e referiam o que era, mas muitas vezes não faziam a identificação de forma correta. Já no momento da composição com diferentes figuras geométricas, as composições dos mais novos foram mais simples, bem como a explicação que forneceram sobre o que fizeram. Também não identificaram todas as figuras geométricas. Apenas uma criança de três anos compreendeu o que se pretendia e demonstrou interesse, desde o início até ao fim da atividade.

- Tarefa 3 - Exploração de figuras geométricas e sólidos geométricos através de histórias

Inicialmente, ao contarem a história, mais uma vez, esteve presente a comunicação oral, mas sobretudo a comunicação matemática, no que diz respeito às formas e a noções de posição, temporais e espaciais. Além do mais, importa ter em conta que “A capacidade de seguir determinadas direções implica uma compreensão da ideia de ordem, requer que a criança seja capaz de determinar o que está *antes* e o que vem *depois*” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 84). Portanto, a exploração do livro foi benéfica e ainda se desenvolveu a imaginação.

No momento da audição da história, o grupo mostrou-se interessado e atento. No fim, foi necessário observarem o friso, que se encontrava ilustrado no livro, para o poderem reproduzir. Foi necessário selecionar as figuras geométricas corretas, mergulhar o carimbo na cor certa e carimbar, dispondo as figuras da mesma forma que observaram no friso apresentado. “O reconhecimento de relações de ordem e o estabelecimento de ligações e generalizações pode ser proporcionado às crianças quando elas copiam, completam e generalizam padrões” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 84).

Ainda houve espaço para a construção de outros frisos, sem se limitarem à simples reprodução, usando a criatividade. Tal como na segunda tarefa, quando fizeram a composição com figuras geométricas, as artes visuais aliaram-se à matemática.

No final, pretendia-se, essencialmente, que as crianças fossem capazes de nomear e associar o nome às figuras geométricas corretas. Também se esperava que conseguissem reproduzir o friso, o que se verificou por parte dos elementos mais velhos do grupo. Foi possível verificar o que é que aprenderam, principalmente se as crianças já eram capazes de identificar as figuras geométricas.

Quanto aos elementos mais novos do grupo, foram os que tiveram mais dificuldades com o friso, não só na própria carimbagem, como também na reprodução deste, sendo que os de três anos não conseguiram reproduzir todas as figuras.

Já no contexto de 1.º ciclo, desenvolveram-se as seguintes tarefas:

- Tarefa 1 - Pavimentações

No início da tarefa foi importante levar a turma a refletir, o que permitiu compreender quais eram as noções dos alunos sobre as pavimentações. Apesar de não existir uma ideia clara, nem de terem fornecido uma noção exata, tentaram estabelecer ligações com o mundo que nos rodeia, através de exemplos.

O facto de não se ter começado a atividade com a explicação sobre o que eram pavimentações contribuiu para suscitar a curiosidade e captar a atenção, relativamente ao momento que se seguiu, nomeadamente a visualização do vídeo. Através deste, foi possível chegarem a certas conclusões sobre o que são pavimentações, estabelecendo uma comparação com o que referiram inicialmente. Através de exemplos que surgiram ao longo do vídeo, constataram que a geometria está presente na arte, na natureza e em tudo o que fazemos, tal como defendem Breda et al. (2011). O vídeo também contribuiu para o desenvolvimento do sentido espacial e conhecimento das propriedades das formas que se encontram presentes no mundo real.

Depois da observação do vídeo, houve oportunidade para pôr em prática as aprendizagens adquiridas, construindo pavimentações, de forma livre, manipulando os blocos padrão. Foi importante terem contactado com os materiais, manipulando-os, sem lhes ser imposta a pavimentação que deveriam fazer, deixando-os recorrer à criatividade e aplicando os conhecimentos sobre o conteúdo em causa.

Quanto à atividade em que construíram uma pavimentação, tendo por base as instruções escritas de um colega, esta permitiu trabalhar a linguagem matemática, mas também a comunicação escrita. Para além de se explorarem as pavimentações, implicava a identificação de polígonos e contribuiu para o desenvolvimento da perceção visual.

Relativamente à última atividade, que consistiu na aplicação da 'técnica da dentada', suscitou um grande interesse por parte da turma, tendo permitido aplicar a técnica que visualizaram no vídeo, embora de forma mais simples, de modo a ir ao encontro das faixas etárias em causa.

Tendo em conta os conteúdos explorados, destaca-se a importância do trabalho desenvolvido, fomentando o desenvolvimento do sentido espacial, que passa por reconhecer, visualizar, representar e transformar formas geométricas e, ainda, modos de olhar para o espaço bidimensional e tridimensional, por exemplo através das pavimentações (Breda et al., 2011).

Relativamente às dificuldades observadas, na abordagem inicial sobre as pavimentações, no geral, não sabiam explicar, claramente, do que se tratava, sobretudo devido a dificuldades ao nível da expressão oral. Já no momento das construções livres com blocos padrão, inicialmente, houve algumas dificuldades, principalmente por parte de duas alunas.

Quanto à aplicação da ‘técnica da dentada’, foi necessário decidir qual seria a figura à qual iriam recorrer e que ‘dentada’ iriam fazer. Alguns alteraram o que tinham idealizado, ao aperceberem-se de que não resultaria, mas é nessa oportunidade de pensar e experimentar que se encontra a riqueza da aprendizagem.

As maiores dificuldades verificaram-se quando tiveram de escrever instruções, com base nas imagens das pavimentações que lhes foram fornecidas, a fim de que os colegas construíssem as pavimentações, de acordo com o que lessem, sem terem acesso às imagens das pavimentações correspondentes a essas instruções. A maioria revelou dificuldades em expressar-se através da escrita, faltando clareza, objetividade e uma linguagem cuidada. Grande parte desses pequenos textos eram muito repetitivos, tornando-se confusos para os seus destinatários e alguns encontravam-se incompletos. Por isso mesmo, nesses casos, foi necessário que fossem fornecidas algumas instruções, oralmente.

Em algumas situações, tal como foi exemplificado anteriormente, verificou-se, ainda, ausência de vocabulário geométrico, o que nos levou a constatar que a turma precisa de realizar mais atividades como estas, onde se articula a matemática e o português, pois por vezes existem dificuldades, ao nível da oralidade e da escrita, o que acaba por afetar a compreensão matemática. Este é um trabalho que deverá ser realizado continuamente, a fim de que se evolua de modo progressivo.

- Tarefa 2 - Localização e orientação no espaço

Há que ter em conta que, em determinadas situações do dia-a-dia, basta uma localização relativa, recorrendo-se simplesmente a termos relativos e subjetivos. No entanto, em certas situações, é preciso a localização absoluta. Nesse caso, recorre-se a um sistema de referência que assegure exatidão na localização. Desde cedo, sentiu-se necessidade de desenvolver sistemas de referência e instrumentos para determinar posições, localizações e direções. Por exemplo, há a rosa-dos-ventos, a bússola e o GPS (Breda et al., 2011). Os alunos souberam indicar, como exemplo, esses instrumentos e demonstraram estar conscientes da importância e função dos mesmos, o que é positivo.

Também se explorou um mapa e elaborou-se um percurso, o que se insere no tópico respeitante à orientação espacial, surgindo logo no 1.º ciclo e abrangendo um conjunto de conceitos e ideias geométricas significativas para que se desenvolva o sentido espacial (Breda et al., 2011). Assim, tarefas de interpretação de percursos e utilização de mapas, tais como as que foram realizadas, são importantes para o desenvolvimento desses conceitos. Para além disso, relacionam-se com outros conceitos e termos matemáticos de relevo na geometria, como o paralelismo, a perpendicularidade, o ângulo, a direção, a orientação, a distância e as coordenadas. De facto, estes termos foram usados pela turma, ao longo das atividades em questão. Os alunos constataram que os mesmos são aplicados no quotidiano, por exemplo, ao fornecermos indicações a alguém.

Salienta-se o desenho que fizeram do percurso de casa até à escola, pois foi onde houve mais envolvimento por parte de todos os elementos da turma. Demonstraram um gosto enorme por partilhar algo sobre eles próprios, neste caso o percurso que fazem diariamente.

Há que ter consciência de que a “percepção que se tem do espaço é tanto mais forte quanto mais desenvolvida for a capacidade de raciocinar sobre esse mesmo espaço, estabelecendo relações e construindo representações mentais que nos servem de suporte ao raciocínio e à compreensão” (Instituto Politécnico de Setúbal [IPS], 2009). Do mesmo modo, as relações espaciais estabelecidas assentam na percepção do espaço que nos rodeia. Assim, “o raciocínio geométrico é tanto mais potente quanto mais fortes forem as relações espaciais que consigamos estabelecer e quanto melhor for a percepção que temos do espaço e viceversa” (IPS, 2009).

Perante os aspetos referidos anteriormente, constata-se a importância de se realizarem atividades com vista à localização e orientação no espaço. Além disso, a tarefa em questão, desde a exploração do mapa, até ao desenho dos percursos, tratou-se de uma situação real que os alunos já conheciam e permitiu que se recordasse alguns aspetos que, no caso de alguns elementos da turma, já estavam esquecidos, e que aplicassem os seus conhecimentos.

A maioria não apresentou dificuldades, principalmente porque os conteúdos explorados já tinham sido abordados durante o ano letivo. Ao explorarem o mapa, a respeito do percurso que descreveram, salienta-se a dificuldade na expressão escrita, dificuldade essa que já tinha sido verificada noutras atividades. Deste modo, é preciso continuar a insistir em tarefas que se articulem com o português, nomeadamente no que diz respeito às expressões oral e escrita, caso contrário as dificuldades tendem a permanecer. Em relação ao percurso que realizam diariamente, de casa até à escola, inicialmente, alguns não estavam seguros, quanto à forma como o iriam passar para o papel, mas depois de refletirem e de encontrarem uma solução que permitisse a representação do mesmo, empenharam-se totalmente.

- Tarefa 3 - Volumes e capacidades

Importa ter em conta que o conhecimento informal, assim como as noções intuitivas se desenvolvem no 1.º ciclo, sendo que os alunos começam a elaborar descrições e definições, tendo em conta várias propriedades, como o volume (Breda et al., 2011). Principalmente, as primeiras atividades realizadas, foram marcadas pelo conhecimento informal e pelas noções intuitivas, a fim de se compreender o conceito de volume. Por exemplo, no início, a turma teve oportunidade de expressar as suas ideias, a respeito do volume, tendo-se constatado que alguns alunos tinham esse conceito presente.

Mais importante do que fazer cálculos, o primeiro passo deve passar por compreender o conceito. Por isso mesmo, a turma observou copos com água e um pedaço de plasticina num dos copos, tendo facilitado a compreensão do volume. Observar e refletir sobre o que se observa é relevante e contribui para a aprendizagem. Assim, também foram realizadas estimativas, que implicaram igualmente a observação de objetos para se poder levantar suposições sobre o volume dos mesmos. Ao longo da tarefa, houve espaço para a partilha de ideias entre a turma, o que é benéfico.

Explorou-se a grandeza volume, recorrendo-se a materiais que se usam no dia-a-dia, sendo de destacar os pacotes de leite, com os quais os alunos se encontram familiarizados. Acabaram, assim, por efetuar alguns cálculos de volume, tirando-se partido de objetos

comuns, sem se privilegiar a memorização do modo como se calcula o volume, mas sim a compreensão, através da observação, reflexão e descoberta.

Esta tarefa foi composta por atividades que motivaram a turma, contribuindo para que compreendessem que as aprendizagens adquiridas sobre o volume são bastante úteis no dia-a-dia. No geral, os objetivos esperados foram alcançados, o que é positivo. Na abordagem inicial, uma minoria teve dificuldades em expressar o que pensava sobre o volume. Se se ficasse pelo diálogo tudo seria mais abstrato, mas não foi o que aconteceu. Relativamente ao cálculo de volumes, verificou-se uma certa insegurança e dificuldade, simplesmente porque muitos não dominam as tabuadas, aspeto que é preciso melhorar. Quanto à última atividade, sobre volumes e capacidades, sobretudo na última questão, quando se perguntou se a caixa perderia capacidade, ao tirar líquido desta, os alunos hesitaram e surgiram algumas dúvidas. Não estavam à espera desta questão, o que os levou a refletir, mas é importante fomentar essa reflexão.

Considerações Finais

No que concerne ao contexto de Educação Pré-Escolar, após a implementação de todas as tarefas previstas, foi possível constatar que, quanto ao reconhecimento de figuras e formas geométricas, a maioria das crianças mais novas não o faziam, mas à medida que se explorou tal aspeto nas atividades, estas foram fazendo o reconhecimento das mesmas. As que entraram mais recentemente para o grupo continuaram sem o fazer. Quanto ao grupo, no geral, já foram adquiridas certas aprendizagens importantes, sendo que estas vão ao encontro das faixas etárias dos seus elementos e da forma como estes são estimulados no jardim-de-infância.

Complementando as características do grupo, dando destaque à geometria e medida, de acordo com as respostas fornecidas pela educadora no momento da entrevista, as crianças demonstram interesse na aprendizagem desse conteúdo. Diariamente, a educadora constata que há diversas situações que envolvem a mobilização de ideias geométricas, portanto tenta tirar partido destas. Esta considera que o trabalho desenvolvido no âmbito da investigação foi importante, pois relacionou-se a geometria e medida com o quotidiano e, além do mais defende que as crianças aprendem mais, desde que seja com base nos seus interesses e partindo das suas experiências anteriores, o que se verificou. Deste modo, esta concluiu que as tarefas desenvolvidas foram ao encontro da curiosidade e interesse das crianças, sempre apoiadas na imaginação e criatividade da estagiária.

Reforçamos que, segundo Silva et al. (2016), a matemática é essencial no quotidiano e para aprendizagens futuras. Por conseguinte, importa que, desde cedo, as crianças sejam estimuladas nesse sentido, a fim de que conheçam e representem o mundo que as rodeia, atribuindo-lhe significado. Cerquetti-Aberkane e Berdonnear (1997) também defendem que é importante explorar situações da vida prática, permitindo que se apliquem os conhecimentos matemáticos, atribuindo-lhes sentido. Para tal, importa que se observem e manipulem objetos com diferentes formas geométricas, a fim de que, gradualmente, se possam distinguir, nomear e identificar. Estes autores referem-se, ainda, à construção e

reconhecimento de padrões, que contribuem para o desenvolvimento algébrico, e ao facto de, naturalmente, as crianças criarem padrões.

Tudo deve ser feito de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa, tal como refere Neto (2016), a respeito da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Não se pretende a memorização, mas sim a compreensão, atribuindo aos mais novos um papel ativo e partindo do seu conhecimento prévio. Assim, segundo o autor em questão, a geometria deve relacionar-se com as vivências das crianças, mediante a realização de um conjunto de ações, que possibilitem, numa primeira fase, a visualização, identificação e classificação de figuras.

De facto, as tarefas tiveram início, partindo-se do que as crianças já conheciam, o que contribuiu para que compreendessem os conteúdos. Para além de observarem e tocarem nos objetos, fizeram composições e construíram padrões. O grupo fez as suas descobertas, desempenhando um papel ativo. Procurou-se apenas orientar as crianças, despertando-as a adquirir outro olhar, relativamente ao que as rodeia. Deste modo, as tarefas implicaram sempre um primeiro momento de observação, seguindo-se a reflexão em torno do que se observou, a comunicação e a partilha, com vista à aprendizagem da geometria e medida, ainda que de forma intuitiva, mas necessária e extremamente importante, pois é a partir do pré-escolar que se devem começar a explorar tais conteúdos.

De forma a concluir a importância do trabalho desenvolvido no pré-escolar, partilhamos a posição de Mendes e Delgado (2008), que defendem que a percepção que se tem quanto ao que nos rodeia é influenciada pelos conhecimentos e pela sensibilidade, quanto à geometria e medida, e isso desenvolve-se ao longo da vida. Começando-se de forma simples, há uma preparação para o futuro, onde progressivamente a aprendizagem da geometria e medida se irá complexificando, tal como se processa em qualquer outra aprendizagem.

Já em contexto de 1.º ciclo, tendo em conta a finalidade da investigação, todas as tarefas realizadas tiveram o grande propósito de contribuir para a construção do conhecimento geométrico e de medida, através da aplicação de situações reais.

Após a implementação de todas as tarefas, foi possível constatar que, no geral, a turma apresenta um bom desempenho. Obviamente, os alunos com N.E.E. possuem mais dificuldades, mas são empenhados e interessados. Também se verificam diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho, o que é natural, pois cada aluno é único. Existe uma aluna que se destaca pelas suas grandes dificuldades, requerendo uma atenção e apoio especiais e, noutro extremo, encontra-se um aluno com um potencial enorme, não apresentando quaisquer dificuldades, desenvolvendo, corretamente, as tarefas e, normalmente, terminando primeiro do que os restantes elementos da turma. Há, ainda, duas alunas que só participam quando é solicitada a sua participação. Apesar das diferenças existentes, no geral, os resultados da turma foram positivos, tendo alcançado os objetivos pretendidos.

Importa complementar as informações sobre o grupo e demonstrar a importância do estudo que se desenvolveu, tendo por base as respostas da professora titular durante a entrevista. Segundo esta, no grupo, há sete alunos com um desempenho excelente na

matemática, outros sete com um desempenho bom e os restantes com um desempenho considerado satisfatório. Trata-se de uma turma com alunos empenhados e interessados, contudo os que têm mais dificuldades não revelam tanto interesse.

Quanto à geometria e medida, no geral, interessam-se pelos conteúdos. Onde há mais dificuldades, por parte dos alunos que apresentam dificuldades a nível geral e são menos empenhados, é na passagem da fase experimental para a conceção mais abstrata, sendo que para estes é mais simples enquanto experimentam e relacionam com o mundo ao seu redor. No entanto, a professora considera que as maiores dificuldades, muitas vezes, devem-se ao facto de se chegar ao 1.º ciclo com certas lacunas, o que significa que no pré-escolar determinados conceitos fundamentais para a aprendizagem da geometria e medida não foram devidamente explorados. Logo, importa que exista um trabalho nesse sentido, desde a educação pré-escolar. Outro aspeto, com o qual concordamos passa pela extensão do programa, limitando o tempo de exploração dos conteúdos. Ainda assim, a entrevistada refere que nessa exploração é necessário desenvolver-se um trabalho muito relacionado com o quotidiano, de forma a possibilitar a evolução do pensamento geométrico, bem como favorecer a aprendizagem dos conteúdos.

Portanto, tendo em conta as tarefas realizadas ao longo da investigação, a professora considera que o trabalho desenvolvido, explorando-se a geometria e medida associada ao quotidiano, foi muito importante. Esta defende que é visualizando, explorando e comparando que é possível estabelecer uma relação entre o mundo que nos rodeia e os conteúdos apresentados, permitindo melhorar os resultados. A professora constata que, ao partir de experiências informais, que constituíram a base para um ensino mais formal, os alunos tiveram oportunidade de aprender a solucionar problemas, portanto a manipulação de materiais e a reflexão sobre as experiências realizadas foram bastante importantes na construção dos conceitos.

Fazendo referência a Viseu et al. (2013), recordamos que existe a tendência para que a geometria e medida seja explorada de modo abstrato. Contudo, esta não se deve pautar pela memorização e definição de técnicas de cálculo. Deste modo, certamente a geometria e medida não será encarada com a mesma dificuldade à qual Bishop (1983), mencionado por Gordo (1993) se refere, justificando-se pelo facto de se privilegiar a definição e reconhecimento de figuras geométricas e aspetos dedutivos da geometria. Por isso mesmo, nas atividades implementadas, a preocupação não se direcionou para a memorização, mas sim para a capacidade de observar, refletir, experimentar, manipular, construir, comparar, medir e desenhar, procurando-se estabelecer sempre uma ligação com o quotidiano.

Também se procurou que a turma desempenhasse um papel ativo. Nesse sentido, mais uma vez, salienta-se a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (Neto, 2016), defendendo o papel ativo dos alunos. Apoiado em Fichbein (1975), Neto (2016) acrescenta a importância de se aprender fazendo, sempre em estreita relação com as vivências dos alunos. Só assim se poderão construir significados, conferindo sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

É essencial ter em conta que a aprendizagem da geometria e medida deve levar à compreensão da realidade envolvente, construindo-se conhecimento, mediante situações

que partem do real (Azevedo, 2013) e esse foi sempre um objetivo presente, no decorrer das tarefas desenvolvidas.

Para além disso, tal como Barbosa (2003) defende, sem o conhecimento do conteúdo em causa é impossível interpretar, de forma completa, o mundo que nos rodeia, a transmissão de ideias torna-se reduzida e a visão da matemática não é nítida. Assim, é fundamental que a geometria e medida esteja presente na sala de aula e que se aposte nesta área, tirando-se partido do mundo que nos rodeia, estabelecendo sempre ligações com a realidade. É preciso despertar nos alunos a importância e a existência da geometria e medida no quotidiano, levando-os a fazer essa descoberta, olhando de outra forma para tudo o que os rodeia, pois assim o processo de ensino e aprendizagem torna-se muito mais rico e benéfico para todas as partes envolvidas.

Importa, ainda, fazer referência às principais limitações sentidas pela investigadora, em ambos os contextos:

- 1.º ciclo

A principal limitação passou por se ter de planificar atividades, de modo a ir ao encontro dos conteúdos que a professora titular pretendia que fossem explorados e as atividades em si foram sempre negociadas com esta. Também teria sido interessante e benéfico que se tivessem realizado outras tarefas no espaço exterior, dada a temática na qual se centrou a investigação. A própria professora referiu esse aspeto na entrevista. Contudo, para se sair com uma turma é preciso muita burocracia e ainda por uma questão de gestão de tempo, as tarefas realizaram-se na sala de aula. Outro aspeto ligado ao tempo, e que também aconteceu no pré-escolar, passou pelo período destinado à investigação, dado que seria necessário mais tempo para que as aprendizagens fossem aprofundadas, mas foi possível presenciar o desenvolvimento de diferentes aprendizagens, em grande parte dos alunos, o que nos leva a acreditar que relacionar a geometria e medida com o quotidiano facilitou o processo de ensino e aprendizagem, nesta turma.

Perante tudo o que foi mencionado, entendemos que é importante que se desenvolvam mais estudos, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem da geometria e medida se desenvolva em estreita relação com o quotidiano.

Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (1ª ed.). Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Alsina, C. (2008). Geometría y Realidad. *Sigma Revista de Matemáticas*, (33), 165-179.
<http://documents.scribd.com/s3.amazonaws.com/docs/6924dfnsqoqn3qn.pdf>
- Azevedo, N. (2013). *Atividades de investigação em Geometria: uma experiência no 2.º ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa].

Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2584/1/Atividades%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20Geometria.pdf>.

- Barbosa, P. (2003, agosto). O Estudo da Geometria. *Revistas Benjamin Constant*, (3). http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2003/educacao-25-agosto/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2003_Artigo_3.pdf.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/temas%20matematicos/070_Brochura_Geometria.pdf.
- Cerquetti-Aberkane, F., & Berdonneau, C. (1997). Situando-se no Espaço. In F. CerquettiAberkane, & C. Berdonneau, *O Ensino da Matemática na educação infantil* (pp.130- 177). Artmed.
- Gordo, F. (1993). *A Visualização Espacial e a Aprendizagem da Matemática, Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/278>
- Instituto Politécnico de Setúbal. (2009). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Setúbal. http://projectos.es.e.ips.pt/pfcm/wp-content/uploads/2009/11/geralPFCM_ESE_SET_09-10.pdf
- Mendes, C., & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Universidade Aberta.
- NCTM (1991). *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. APM e IIE.
- Neto, R. (2016). Reflexões Sobre Aprendizagem Significativa em Geometria. *Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades: XII Encontro Nacional de Educação Matemática*, São Paulo, (pp. 5-9). http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5051_2734_ID.pdf.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/94Ponte\(QuadranteEstudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/94Ponte(QuadranteEstudo%20caso).pdf).
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Teixeira, N. (2015). Metodologias de Pesquisa em Educação: Possibilidades e Adequações. *Caderno Pedagógico*, 12 (2), 7-17. <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/955/943>.
- Viseu, F., Almeida, J., & Fernandes, A. (2013, junho). O Conhecimento Didático de Geometria de duas professoras do 1.º ciclo. *Unión Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (34), 113-130. <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2013/34/archivo11.pdf>.

Comunidades de práticas: relações, responsabilidades e oportunidades para uma educação para a sustentabilidade

Ana Simões | Universidade de Évora | anasimoes2023@gmail.com

Ana Rasteiro | Universidade de Évora | ana.rasteiro@hotmail.com

Maria Assunção Folque | Universidade de Évora | mafm@uevora.pt

Resumo

Esta comunicação surge no âmbito do “*Projeto Outgoing - Crianças, natureza e cultura em relação*”, que visa fortalecer as relações com o meio natural e cultural, contribuindo para um sentido de pertença à Terra com potencial (trans)formador e emancipatório das práticas educativas para a sustentabilidade, desde a infância. Nesta comunicação deste estudo, ainda numa fase inicial, iremos apresentar a sua conceção metodológica. A formação de educadores/as deve desenvolver competências de colaboração e de pensamento crítico, consideradas essenciais para a tomada de posição e decisão relativas à sustentabilidade (UNESCO, 2017). Situamos a dimensão de formação contínua de educadores/as infância na perspetiva de desenvolvimento e formação permanente na área da Educação para a Sustentabilidade, em contexto prático e colaborativo. Deste modo, assume-se a perspetiva teórica da teoria social da aprendizagem proposta por Wenger (1998), reconhecendo-se o papel da participação para a construção de conhecimento profissional, valorizando a sua dimensão reflexiva e social. A comunidade de prática concretiza estes pressupostos, através do envolvimento voluntário dos seus membros, a partilha e discussão de experiências e conhecimentos relacionados com a prática em educação para a sustentabilidade na infância. No campo metodológico, reconhecendo-se a natureza dinâmica, holística e interativa da realidade a estudar, pretende-se compreendê-la tal como percebida pelos participantes, mas orientada para a mudança. O desenvolvimento do estudo assenta na construção de uma Comunidade de Prática (CoP) com 15 educadores/as de infância (dos concelhos de Setúbal, Lisboa e Évora) e os respetivos grupos de crianças, onde, numa perspetiva cíclica, se discutem problemas, conceitos, perspetivas teóricas, estratégias e se planificam as atividades *Outgoing* (atividades de imersão-afetação em contextos naturais e culturais) e o modo como se escuta as crianças sobre a sua experiência nestas atividades. Numa modalidade de investigação-ação-formação, iremos conhecer o ponto de vista dos educadores/as de infância envolvidos, numa perspetiva relacional e formativa da Educação para a Sustentabilidade na Infância e analisar o modo como os educadores/as constroem conhecimento e se desenvolvem profissionalmente no contexto social da CoP, numa modalidade de estudo de caso, de cariz participativo e em *co-design*.

Palavras-chave: Comunidade de prática; Desenvolvimento profissional; Educação de infância; Educação para a sustentabilidade.

O Projeto OutGoing - Crianças, natureza e cultura em relação

Vivemos numa época marcada por fortes alterações climáticas e danos consideráveis na biodiversidade da Terra. Torna-se imperativo que as gerações atuais e futuras aprendam a viver de uma forma menos destrutiva e mais ética para com a vida humana e não humana que habita o mundo. A Educação para a Sustentabilidade (EpS) é considerada urgente em documentos orientadores nacionais (Pedroso et al., 2017; Recomendação n.º 1/2020; Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018) e internacionais (UNESCO, 2017). A EpS surge do termo educação ambiental definido na Declaração de Tbilisi como uma educação abrangente e ao longo da vida que respondesse às mudanças num Mundo em rápida transformação (UNESCO, 1978). Evolui para “Educação para a Sustentabilidade” ao sentir-se a necessidade de estabelecer ligação com os aspetos sociopolíticos e económicos que se relacionam com a degradação do ambiente (Freitas, 2004).

Em grande parte, a escassez de experiências com a natureza tem vindo a ameaçar cada vez mais a sustentabilidade do planeta. Neste sentido, concebeu-se o “Projeto Outgoing - Crianças, natureza e cultura em relação” com o objetivo de analisar como promover a educação para a sustentabilidade desde a infância. Este projeto assume o caráter humanista da educação de infância orientada para o exercício democrático, procurando que a aprendizagem tenha repercussões mais sólidas e permanentes no desenvolvimento individual e na transformação social (Elliot & Davis, 2009; Folque et al., 2017; Nóvoa, 2019; Silva et al., 2016). Nesta linha, a formação de educadores/as é um dos pilares essenciais à consecução deste objetivo. O projeto, assente na dimensão de formação contínua de educadores/as da infância (EI), perspetiva o desenvolvimento e formação permanente de educadores/as na área da Educação para a Sustentabilidade (EpS) em contexto prático e colaborativo.

Ao longo das últimas décadas, a formação contínua de professores em Portugal tem procurado privilegiar uma maior contextualização das propostas, centrando-se de forma crescente nas necessidades de determinados docentes e escolas e destacando a escola e a sala de aula como o lugar para o desenvolvimento profissional dos professores. Desta forma, a formação contínua projetada privilegia uma maior aproximação entre a Universidade e as instituições educativas, entre o conhecimento teórico e empírico, procurando criar impactos no desempenho profissional que contribuam para a melhoria das aprendizagens das crianças (Flores, 2017; Nóvoa, 2019) e contribuam para o desígnio de efetivamente educar para a sustentabilidade.

Assente na ideia de que o reforço das ligações com e entre o património natural e cultural é um passo fundamental, ainda negligenciado, para uma efetiva educação para a sustentabilidade social, cultural e ambiental, o projeto OutGoing visa investigar uma proposta de EpS na EI assente em experiências significativas de crianças e educadores/as com o mundo natural e cultural, a partir de abordagens participativas, sensíveis, estéticas e criativas, mediadas por elementos tecnológicos.

Pretende-se contribuir para uma educação transformadora, promovendo relações e interdependências (humanas e não humanas), a sua compreensão e o desenvolvimento do sentido de pertença a um todo que é a Terra, que conduza à formação de sujeitos ecológicos

e de cultura, participantes ativos na comunidade em linha com diversos objetivos para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017).

A equipa do projeto articula saberes de investigadores da Educação, Ecologia, Arte e Cultura, profissionais de autarquias e de agências nacionais na área cultural e ambiental. O projeto adota uma metodologia baseada no desenvolvimento de processos vivenciais e pedagógicos participativos e criativos (Stake, 2011) e de monitorização e avaliação desses processos feita em duas vertentes: investigação-ação-formação desenvolvido por quinze educadores/as de infância com respetivos grupos de crianças, constituindo uma Comunidade de Prática (CoP) em diálogo formativo com a equipa do projeto e outros especialistas – Co-design (Andersen et al., 2015); análise dos processos entre o início e o final da CoP e a adaptação e implementação de instrumentos para avaliação das transformações ocorridas nas crianças e educadores/as. Os encontros da CoP integrarão uma ação de formação contínua na modalidade de círculo de estudos enquadra melhor nos objetivos do estudo ao promover o contacto contínuo e sistemático, facilitando a reflexão sobre a prática e fortalecendo o percurso formativo baseado na investigação e na colaboração.

As experiências de imersão-afetação-compreensão-criação-intervenção das crianças, e dos profissionais na relação com a natureza e com a cultura decorrerão num conjunto de saídas semanais nas imediações das escolas ou em locais de interesse cultural e/ou natural acompanhadas pelas educadoras e por elementos da equipa e especialistas. As crianças irão dispor de recursos tecnológicos, materiais, culturais ou científicos que lhes permita recriar experiências e significados aprofundando a relação criança, natureza e cultura.

Com o projeto pretende-se construir conhecimento atualizado sobre EpS, produzindo um quadro conceptual inovador sustentado numa revisão de literatura abrangente e interdisciplinar e na análise dos processos e resultados dos processos desenvolvidos pela comunidade de prática em diálogo com os especialistas. Os membros da CoP reúnem-se e interagem motivados por interesses profissionais comuns e pelo desejo de melhorar a sua prática através: a) da partilha de conhecimentos, experiências e ideias; b) do envolvimento em discussões e atividades comuns; c) da negociação dinâmica e ativa de significados (Wenger, 1998).

Deste modo, integra-se a teoria e a prática e estimula-se o desenvolvimento pessoal e profissional reconhecendo-se os educadores/as como sujeitos da sua formação, valorizando os seus saberes e experiência e conferindo-lhes poder de decisão. Reforça-se o sentimento de pertença criando-se um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2019).

Outro carácter inovador do projeto é articulação e integração de diferentes saberes (artes, ciências sociais, ecologia) contrariando a sua fragmentação; exploração criativa e promoção, de forma continuada no tempo, das relações entre cultura e natureza; utilização de tecnologias para, em conjunto com as linguagens artísticas, potenciar a compreensão, a produção de significados na relação com ao património cultural e natural fora do contexto confinado da escola numa afirmação de cidadania das crianças e pela articulação teoria e práxis na formação de Educadores de Infância.

Produzir conhecimento em comunidade de prática

Situando a investigação numa epistemologia da prática (Schön, 2000; Zeichner, 1993), numa lógica de desenvolvimento profissional contextualizado, centrado nas vivências reais (Flores, 2017; Nóvoa, 2019), refletindo sobre a prática e em colaboração com outros profissionais (Alarcão, 2005; Rodriguez et al., 2017), entendemos que formar e formar-se são duas atividades distintas, mas indissociáveis. Estimular uma cultura de formação centrada na problematização partilhada da prática, de investigação sobre a própria prática (Rodriguez et al., 2017), promove o desenvolvimento pessoal, mas também profissional e organizacional (Nóvoa, 2019).

Assim, a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) pressupõe que a aprendizagem/formação se efetiva pela participação na prática social (Lave & Wenger, 1991) visando práticas educativas inovadoras e mais sustentáveis (Folque & Oliveira, 2016).

Os processos de investigação-ação-formação desenvolvidos pelos educadores/as de infância organizados em CoP, têm o potencial de: produzir conhecimento pedagógico interdisciplinar e práticas de qualidade em EpS que se possam constituir como referência; investigar os processos e os impactos de experiências de imersão-afetação-compreensão-criação-intervenção das crianças e dos profissionais na relação com a natureza e com a cultura, explorando continuidades e fronteiras e privilegiando as vozes e os significados produzidos pelos diversos participantes; produzir e disseminar conhecimento teórico e teórico-prático - publicações em revistas científicas e produção de materiais de divulgação de experiências de qualidade (documentário; e-book) nas comunidades académicas, profissionais e cívicas através de Municípios, Instituições Culturais e Ambientais.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) definem Comunidades de Prática como “grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e especialização nessa área, interagindo de forma permanente” (p.4). Webber (2016) releva como ingredientes para o desenvolvimento do sentido de comunidade: o comprometimento, a integração das necessidades, uma conexão emocional e influência dos seus membros. Os membros de uma Comunidade de Prática têm um interesse comum, estão comprometidos em aprender juntos, em partilhar e aprofundar conhecimentos que podem repercutir nas suas práticas. Este ambiente dinâmico de aprendizagem apresenta várias características descritas por Wenger (1998): um interesse comum; um compromisso mútuo; uma aprendizagem centrada na experiência; uma negociação de significados; um repertório partilhado e o desenvolvimento de uma identidade através da partilha de experiências, problemas, materiais, conhecimentos e competências.

A CoP tem o potencial de integrar todas as componentes consideradas necessárias à aprendizagem: um domínio, uma comunidade e uma prática (Wenger, 1998), propiciando o desenvolvimento de uma identidade profissional. O domínio refere-se à área de conhecimento do interesse da comunidade, conferindo a sua identidade e definindo as temáticas que a comunidade pretende abordar. A comunidade refere-se ao grupo de pessoas para quem o domínio, as relações entre os participantes e a definição de fronteira entre o interior e o exterior são relevantes. E a prática refere-se ao corpo de conhecimentos, métodos, ferramentas, histórias, casos, documentos que os membros da comunidade

partilham, sobre os quais refletem e desenvolvem em conjunto. A colaboração entre pares, incorporando especialistas, que partilham um compromisso, um repertório e uma missão (Wenger, 1998) confere grande potencial formativo à CoP no que respeita à qualidade da aprendizagem dos alunos e à formação permanente de educadores/as.

Para Wenger (1998), viver é um processo constante de negociação de significado. É por meio desse processo que experimentamos o mundo e o nos envolvemos significativamente. Nesse sentido, o processo de negociação de significados é dinâmico e conduz a novas negociações e significados, ao mesmo tempo que o significado não existe em nós nem no mundo, mas antes numa relação dinâmica de viver no mundo. Este autor faz referência aos processos de participação e reificação como uma condição dual para a negociação de significado. Nessa interação, participação e reificação são, ao mesmo tempo, distintas e complementares. A reificação, corresponde ao processo de dar forma à experiência, produzindo materiais que refletem esta experiência, sendo fundamental pois toda a comunidade produz abstrações, instrumentos, símbolos, relatos, termos e conceitos que dão corpo (reificam) à prática. Deste modo, a reificação envolve processos que incluem fazer, desenhar, representar, nomear, codificar e descrever, além de perceber, interpretar, utilizar, reutilizar, decifrar e reestruturar, e corresponde a uma parte importante da atividade da comunidade.

A CoP configura um espaço privilegiado para a negociação de significados em momentos de discussão, de reflexão e de partilha de experiências sobre práticas em Educação de Infância, no âmbito da educação para a sustentabilidade. Nesta linha, desafiamos os educadores/as de infância a, juntamente com as crianças, repensar a humanidade e as suas relações com o mundo e a responsabilizar-se pelo seu cuidado.

Haraway (2008, 2016), mostra-nos a importância de “ficar com o problema”, onde o objetivo não é a busca pela solução final para os problemas ambientais, através da heróica liderança humana, mas sim procurar uma meta mais modesta, de aprender a conviver com as outras espécies do planeta, de forma que todos possam florescer.

Neste sentido, desafiamos a Comunidade de Prática a pensar em pedagogias do mundo comum (Pacini-Ketchabaw, 2013; Nxumalo & Pacini- Ketchabaw, 2015; 2017; Nxumalo, 2017; Taylor, 2017; Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2019), onde as crianças (e educadores/as) aprendem *com* as outras espécies, entidades e forças (e não apenas *sobre* elas).

Esta perspetiva confronta o pressuposto de uma agência coletiva (Latour, 2004) onde não são apenas os humanos a terem a capacidade de agir. A aprendizagem emerge das relações que ocorrem entre todos (humanos e mais que humanos).

O desafio central é, desta forma, promover encontros e o envolvimento das crianças com o mundo natural, através de conexões e experiências participadas desenhadas numa gama de perspetivas e múltiplas possibilidades de tomada de decisão do currículo (Giugni, 2011), que potenciem o sentido de pertença que os levará ao devir mundano (become with e become worldly; Haraway, 2008, 2016).

Construir a sustentabilidade desde a infância passa por unir forças com todas as espécies, numa relação simbiótica, para aprender a responder aos problemas deste mundo

que alterámos e danificamos, ou como refere Haraway (2016), criar a habilidade de resposta (response-ability) para uma recuperação e recomposição parcial.

Assumimos que as pequenas situações vividas em contexto de Jardim de Infância não acabam com os problemas nem encontram as soluções finais para a vulnerabilidade do planeta, mas acreditamos que são um caminho, uma direção para aprender com o que está a acontecer, olhando para o nosso lugar no mundo, e onde as crianças compreendem que a sua ação sobre a natureza tem consequências.

Nesta perspetiva, a Comunidade de Prática requer *simpoiesis* (Haraway, 2016), ou fazer-com, ao invés de autopoiese ou autocriação, onde o pensamento coletivo com o mundo (Stengers, 2015), permite aprender a ser afetado pelo mundo (Latour, 2004), gerando um compromisso de florescimento renovado de todas os seres que coabitam o planeta. A educação para a sustentabilidade, neste contexto, começa por projetar um currículo que estimule uma transformação da relação afetiva das crianças com a natureza (Siraj-Blatchford, & Pramling Samuelsson, 2015). Ainda, esta deve incorporar uma visão da criança cidadã (Folque et al., 2017, 2018), o que implica proporcionar aprendizagens ativas e experienciais, fortalecendo a relação do ser humano com o meio cultural e natural (Ilhéu & Valente, 2019; Pedrosa et al., 2017) e estimulando comportamentos sustentáveis (Folque & Oliveira, 2016; Folque et al., 2017).

Recorremos a diferentes modos de Escuta das Crianças como forma de dar resposta aos objetivos propostos na investigação, caracterizadas por participações verbais e não verbais das crianças durante as atividades encarados como meios privilegiados para compreender os significados e as conceções que se vão construindo no que respeita à relação das crianças com o meio que as rodeia (Folque, 2010).

Surge, igualmente a utilização de uma abordagem Mosaico que combina metodologias tradicionais como a observação e entrevista com a introdução de ferramentas participativas (câmaras, passeios, mapeamento) assim como o desenho e a dramatização (Clark, 2001).

Em complementaridade, a cartografia infantil, surge também como um modo de investigação que acompanha os encontros das crianças com o mundo. É um modo de investigação que permite a imersão e experimentação com o mundo e na valorização de uma visão múltipla - estética, pedagógica e ecológica (Folque & Bezelga, 2017). Almeida & Damásio (2020) acrescentam que a cartografia infantil se caracteriza por, "mais do que observar um objeto estático, observar movimentos, encontro, relações entre as crianças e o coletivo. Assim, as cartografias infantis residem no acompanhamento de processos através dos quais as crianças se movimentam, afetam, relacionam e encontram com o mundo e não na forma como as crianças representam esses mesmos objetos" (p.4)

É nosso pressuposto que somente juntos, em comunidade, podemos fazer face a este problema tão complexo e multifacetado que é educar para a sustentabilidade. Aqui, a formação de educadores/as de infância tem um papel primordial na busca de diversos modos de escutar as crianças, dando-lhes a oportunidade de participarem ativamente no mundo que as rodeia, tornando-se parte dele e responsabilizando-se pela procura de soluções para os seus problemas.

Referências

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Almeida, T., & Damásio, S. (2020). Cartografias Infantis: entre o espaço e a criação de outros mundos possíveis. *Escola Moderna*, 8, 21-28
- Andersen, L. B., Danholt, P., Halsov, K., Hansen, N. B., & Lauritsen, P. (2015). Participation as a matter of concern in participatory design. *Co-Design*, 11(3-4), 250-261. <https://doi.org/10.1080/15710882.2015.1081246>
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The Mosaic approach. *Child Care in Practice*. 7(4), 333-341.
- Elliott, S., & Davis, J. (2009) Exploring the resistance: an Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65-77. <https://eprints.qut.edu.au/28267/>
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, 2, 773-810. Conselho Nacional de Educação.
- Folque, M. A., & Bezelga, I. (2017). Percursos e Encontros no Centro do Mundo. In M. A. Folque & I. Bezelga (Org.) *Traços de Ar, Terra, Água, e Fogo na perspetiva de crianças*, 5-7. Universidade de Évora
- Folque, M. A. (2010). Interviewing children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford. (Eds.) *Doing early childhood research. International Perspectives on Theory and Practice*, 239-260. McGraw-Hill Education.
- Folque, M. A. (2018). Yes, we can! Young children learning to contribute to an enabling society. In Huggins, V. & Evans, D. (eds), *Early Childhood Care and Education for Sustainability: International perspectives*, 67-81. Routledge.
- Folque, M. A., & Oliveira, V. (2016). Early Childhood Education for Sustainable Development in Portugal. In J. Siraj-Blatchford, C. Mogharreban, & E. Park (Eds.). *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*, 103-122. Springer.
- Folque, M. A., Aresta, F., & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82 – 91.
- Freitas, M. (2004). A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de professores. In *Perspetiva*, 22(2), 547-575. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9666>

- Giugni, M. (2011). Becoming worldly with': an encounter with the Early Years Learning Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.11>
- Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. Minneapolis University
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble - Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press
- Ilhéu, M., & Valente, M. (2019). O Empirismo Delicado e o Romance na Educação para a Sustentabilidade. In A. Neilson e J. E. Silva (Eds.), *Ensaiai Arte e Ciência para religar natureza e cultura*, 57-69. Teatro do Frio.
- Latour, B. (2004). *Políticas da natureza - Como associar as ciências à democracia*. Editora Unesp Digital.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação Real*, 44 (3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nxumalo, F. (2017), Stories for living on a damaged planet: Environmental education in a preschool classroom, *Journal of Early Childhood Research*, 16(2).
- Nxumalo, F., & Pacini-Ketchabaw, V. (2017). "Staying with the trouble" in child-insect-educator common worlds. *Environmental Education Research*, 23(10), 1414-1426. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325447>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1978). *The Final report: International Conference on Environmental Education*. https://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Objetivos de aprendizagem*. UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/325571160_Educacao_para_os_Objektivos_de_Developmento_Sustentavel_Objektivos_de_aprendizagem
- Pacini-Ketchabaw, V. (2013). First Frictions in Forest Pedagogies: Common Worlds in Settler Colonial Spaces. *Global Studies of Childhood*, 3(4). <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.4.355>
- Pedroso, J. (Coord.), Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

- Recomendação n.º 1/2020 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: II série, n.º 24.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018. Diário da República: I série, n.º 135.
- Rodriguez, E., Ponte, J., & Martinez, P. (2017). An Approach to the Notion of Reflective Teacher and Its Exemplification on Mathematics Education. *System practice and action research*, 30, 85–102. <https://doi.org/10.1007/s11213-016-9383-6>
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, J., & Pramling Samuelsson, I. (2015)., *Education for Sustainable Development in Early Childhood Care and Education: A UNESCO Background Paper*. <https://www.researchgate.net/publication/283152509>
- Stake, R. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso.
- Taylor, A., & Pacini-Ketchabaw, V. (2019). *The Common Worlds of Children and Animals - Relational Ethics for Entangled Lives*. Routledge
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448-1461.
- Stengers, I. (2015). *No Tempo das Catástrofes*. CosacNaify.
- Webber, E. (2016). *Building successful communities of practice: Discover how connecting people makes better organizations*. Drew London Ltd.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, M. (2002). *Cultivating Communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Scholl Press.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa. <http://hdl.handle.net/10451/3704>

Projeto: o lobo que queria mudar de cor

Andreia Luís | Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa (Portugal) |
andreasofia_luis@hotmail.com

Jéssica Raimundo | Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa
(Portugal) | jecagameiro@hotmail.com

Joana Teixeira | Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa
(Portugal) | joanasophie18@hotmail.com

Ana Boléo | Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa (Portugal) |
ana.boleo@iseclisboa.pt

Resumo

Desde o ano letivo 2006-2007, o currículo do sistema educativo português integra a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) ao nível dos três primeiros ciclos de ensino, ao qual se juntou o Ensino Secundário no ano letivo seguinte (Pereira, 2017). A disciplina de PLNM destina-se a todos os alunos que possuem outras línguas maternas que não o português, que aprendem o português como língua estrangeira ou que residem em países onde o português é língua de socialização (Pereira, 2017). Deste modo, tendo em conta a premissa de que as crianças e jovens filhos de imigrantes para os quais o português não é a sua língua materna têm o direito à integração plena na escola, que requer o domínio do português, foi concebida uma sequência de dez atividades interdisciplinares com base na obra de literatura infantil: *O lobo que queria mudar de cor*, da autoria de Orianne Lallemand, que articula a disciplina de Português com as seguintes disciplinas: Estudo do Meio, Matemática e Expressões Plástica e Dramática (Pereira, 2017). A sequência de atividades destina-se a alunos do 1.º ano de escolaridade que se encontram inseridos numa turma regular e cuja língua materna (LM) de origem é um crioulo de base lexical portuguesa. Esta aborda competências linguísticas (compreensão oral, expressão oral, interação oral, compreensão da leitura e expressão escrita), conteúdos linguísticos (léxico: nomes dos dias da semana, nomes de cores, nomes de frutos e nomes de animais; gramática: estrutura sintática de uma frase, processo de formação de palavras, número de sílabas de uma palavra e questões de ortografia) e conteúdos culturais, por meio da valorização da diversidade, aceitação das diferenças e promoção do sentimento de autovalorização.

Palavras-chave: 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico; Crioulo de base lexical portuguesa; Interdisciplinaridade; Português língua não materna.

Introdução

Tendo em conta que, na atualidade, vivemos num mundo global, onde em grande parte das turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico português se encontram alunos provenientes dos PALOP, cuja língua materna é um crioulo de base lexical portuguesa, o presente trabalho surgiu da necessidade de auxiliar estes alunos na aquisição de competências linguísticas, de modo a colmatar as suas fragilidades académicas, tendo, ainda, sido considerado neste processo o seu meio de pertença. Deste modo, aquando do planeamento das atividades,

foram mobilizados conteúdos culturais que promovessem a valorização da diversidade, a aceitação de diferenças e o sentimento de autovalorização.

A sequência tem 10 atividades interdisciplinares: 1. Exploração da história, por meio da observação da capa do livro; assistir ao vídeo da história: *O lobo que queria mudar de cor*; responder a um conjunto de questões em grande grupo; ordenar um conjunto de imagens da história e proceder ao seu reconto; relacionar as cores dos trajes do lobo e proceder à ordenação das sílabas correspondentes às palavras das cores referidas; transcrição em letra cursiva e ilustração das cores referidas. / 2. Realização e exploração de um calendário mensal com as atividades do projeto. / 3. Realização da atividade experimental: Como se formam as cores? / 4. Realização da atividade experimental: Como se forma o gelo? / 5. Categorização dos animais presentes na história em animais selvagens e domésticos; escrita e ilustração de frases sobre um dos animais; realização do jogo da mímica dos animais, com base na leitura do nome dos mesmos. / 6. Realização de um gráfico de barras sobre os animais preferidos dos alunos da turma. / 7. Corresponder imagens de um conjunto de árvores de fruto aos seus respetivos nomes; abordagem das partes constituintes de uma planta. / 8. Realização de silhuetas do lobo em grupo, com recurso a papel celofane. / 9. Realização de um teatro de sombras com recurso às silhuetas da sessão n.º 8. / 10. Visionamento do vídeo da história: *O lobo que queria mudar de cor*; realização de perguntas em grande grupo sobre a cor do lobo e os sentimentos do mesmo; visualização de um *PowerPoint* sobre trajes típicos de diversos países do mundo, nos quais se incluem os PALOP; decoração de um desenho do lobo, com recurso a tecidos com padrões africanos), que foram alvo do presente artigo, tendo sido aplicada em contexto de estágio de intervenção, por uma das integrantes do grupo numa turma do 1.º ano de escolaridade, com alunos cuja (LM) de origem é um crioulo de base lexical portuguesa, tendo os estudantes aderido às atividades com entusiasmo e conseguido proceder à sua execução.

Metodologias de trabalho

Para o presente projeto: *O lobo que queria mudar de cor*, foram planeadas, conforme anteriormente referido, um conjunto de dez atividades lúdicas interdisciplinares para a aprendizagem da língua portuguesa.

Deste modo, é importante destacar o potencial dos jogos, enquanto recurso didático para a alfabetização, na medida em que os jogos de linguagem constituem um conjunto de estratégias, que provocam a reflexão ao nível fonológico, por meio das seguintes unidades sonoras: sílabas, fonemas, unidades intrassilábicas e rimas (Albuquerque & Leite, 2005; Araújo, 2012; 2018; Morais, 2012 citados em Araújo, 2020).

Contudo, é importante destacar que os jogos no âmbito do Português apenas são importantes em contexto escolar se aplicados com intencionalidade, por parte do docente, de forma a que sejam adaptados ao conteúdo a ser aprendido, para que os alunos sejam capazes de compreender os princípios da notação da língua (Araújo, 2020), pois, sem intencionalidade, os jogos não são recursos didáticos, mas apenas meros materiais lúdicos (Araújo, 2020).

No decurso de diversas atividades que compõem o projeto, foi solicitado aos alunos que transcrevessem um conjunto de palavras, para escrita cursiva, tendo em conta que esta confere uma maior velocidade à escrita; potencia o foco e a concentração, auxiliando os alunos na produção de textos mais coesos; melhora a coordenação motora fina; auxilia os alunos no processo de descodificação, por meio da junção entre a coordenação motora fina, a coordenação óculo-manual e outras funções cerebrais ao nível da memória e potencia o desenvolvimento psicomotor (Loureiro, s.d.).

Para Monteiro (s.d.), citado em Loureiro (s.d.), um aluno que tenha uma leitura proficiente será capaz de ler independentemente do tipo de letra, sendo que, desde que seja dada a possibilidade ao aluno de se expressar, todas as letras devem ser consideradas válidas.

Assim, é importante destacar que os alunos não necessitam de ser obrigados a escrever com letra cursiva, mas é fundamental que sejam capazes de compreender todas as letras com que se depararem ao longo da sua vida escolar (Loureiro, s.d.).

Quanto ao modo de dinamização e aplicação das atividades, estas foram concebidas de forma a contemplar o trabalho em grande e pequeno grupo, fomentando a troca de ideias e a entajuda entre os alunos.

Resultados

Conforme referido anteriormente, a sequência de atividades alvo do presente documento foi aplicada em contexto de estágio de intervenção, por uma das discentes do grupo, numa turma do 1.º ano de escolaridade, que integrava alunos cuja língua-materna (LM) de origem é um crioulo de base lexical portuguesa.

Aquando da realização das atividades, procuraram formar-se grupos heterogéneos, que integrassem alunos com diferentes níveis de aprendizagem, de modo a proporcionar a entajuda e a troca de ideias e experiências.

Por sua vez, em relação ao desempenho dos alunos nas atividades que compõem o projeto, foram notórios o entusiasmo e a adesão dos elementos da turma às mesmas. Para além do mencionado, verificou-se que, na 1.ª atividade, os alunos cuja língua materna é um crioulo de base lexical portuguesa tentaram responder oralmente às perguntas da história, ainda que de modo simplificado e ordenaram com sucesso o conjunto de imagens da mesma, tendo procedido ao seu reconto com o auxílio dos restantes elementos do grupo. Não se verificaram dificuldades ao estabelecer a relação entre as cores e os trajes do lobo, nem aquando da sua transcrição e ilustração.

No que concerne às tarefas experimentais realizadas nas atividades n.º 3 (Como se formam as cores?) e n.º 4 (Como se forma o gelo?), todos os alunos conseguiram encontrar as cores secundárias formadas a partir das cores primárias e perceber como se forma o gelo, por meio da observação e dos momentos de conversa em grande grupo.

Em relação à atividade n.º 5, relativa à categorização dos animais presentes na história em animais selvagens e domésticos, à escrita e ilustração sobre um dos animais e à

realização do jogo da mímica dos animais com base na leitura do nome dos mesmos, todas as tarefas foram realizadas sem dificuldades, à exceção da escrita de frases sobre um dos animais, que foi realizada com alguns erros sintáticos por parte dos alunos.

Na atividade n.º 6, foram abordados os gráficos de barras, por meio da elaboração de um gráfico sobre os animais preferidos dos alunos da turma, tendo todos os grupos participado na construção e interpretação do mesmo e tendo ainda procedido à escrita dos nomes dos animais envolvidos, sem erros.

Uma vez que na obra *O lobo que queria mudar de cor* foram abordados nomes de árvores de frutos e animais, foi concebida uma atividade (n.º 7) que integrasse os mesmos, de modo a introduzir estes conteúdos juntos dos alunos e consolidar a escrita desses vocábulos, bem como introduzir as partes constituintes de uma planta, tendo todos os alunos concluído a mesma com sucesso.

Nas últimas duas atividades do projeto, os alunos foram desafiados a criarem silhuetas do lobo em grupos, com recurso a papel celofane com as cores da história, para, posteriormente, procederem ao seu reconto com recurso às mesmas, por meio de um teatro de sombras. Todos os grupos conseguiram recontar a história com recurso às silhuetas com sucesso, indo ao encontro da ordem de aparição dos diversos trajes do lobo da história.

Por fim, na décima e última atividade, com o objetivo de dar a conhecer aos alunos os trajes tradicionais de diversos países do mundo, nos quais se incluem os PALOP, dos quais são originários os alunos ou as suas famílias, e cuja língua materna é um crioulo de base lexical portuguesa, foram mostrados aos alunos, por meio de um *PowerPoint*, trajes típicos de vários países do mundo, sendo posteriormente os alunos convidados a “vestirem o lobo”, com recurso a tecidos de padrões africanos, para que a turma pudesse apropriar-se dos trajes típicos dos países de onde eram oriundos os alunos provenientes dos PALOP. Esta atividade teve, assim, como objetivo, valorizar a diversidade, por meio da aceitação das diferenças, promovendo deste modo um sentimento de autovalorização, por parte dos alunos.

Importa ainda referir que, aquando do planeamento das atividades que integram o projeto, foi tida em conta a importância da interdisciplinaridade, na medida em que a integração curricular pode ser encarada como uma conceção do currículo, na qual o conhecimento proveniente das disciplinas é reposicionado no interior de um contexto temático, cuja ênfase é dada ao desenvolvimento de atividades e projetos, nos quais se aplica o conhecimento de forma a proporcionar aos alunos experiências curriculares significativas (Beane, 2003).

Referências

- Araujo, L. (2020). Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem as professoras. *Educação em Revista*, 36, 1-16.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programas e metas curriculares da matemática: Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Loureiro, M. (s.d.). *A importância da letra cursiva na alfabetização*. Consultado no dia 10 de fevereiro de 2022 em <https://ensinotec.com/a-importancia-da-letra-cursiva-na-alfabetizacao/>
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Editorial Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Pereira, C. (2017). Enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNM no sistema educativo português. *Revista de estudos de cultura* (7), 93 – 108.

Anexos

Anexo A – Planificações do projeto: *O lobo que queria mudar de cor*

1.ª sessão - português (90 minutos)

Objetivos:

Português

Domínio: oralidade

Falar de forma audível;

Referir o essencial de um texto ouvido;

Articular corretamente palavras;

Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;

Responder adequadamente a perguntas;

Partilhar ideias.

Domínio: leitura e escrita

Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo;

Identificar o tema ou o assunto do texto;

Associar imagens a palavras;

Organizar um conjunto de imagens de uma história por ordem cronológica;

Legendar imagens;

Transcrever palavras em letra de imprensa em escrita cursiva.

Domínio: iniciação à leitura

Ouvir ler obras de literatura para a infância;

Recontar uma história ouvida com base em imagens.

Material:

- Livro: Lallemand, O. (2020). *O lobo que queria mudar de cor*. Lisboa: Zero oito.
- Vídeo da história: O lobo que queria mudar de cor da autoria de Orianne Lallemand: https://www.youtube.com/watch?v=eQZvag_7dEY
- *Bostik*;
- Imagens do Livro: *O lobo que queria mudar de cor*;
- Imagens com cada um dos trajes do lobo da obra: *O lobo que queria mudar de cor*;
- Conjunto de palavras (cores com que o lobo se vestiu na história: preto, verde, encarnado, rosa, azul, laranja e castanho) divididas em sílabas;
- Lápis de cor.

Após o acolhimento, quando todos os alunos se encontrarem sentados, o professor irá mostrar à turma a capa do livro: *O lobo que queria mudar de cor*, ler o título do livro e colocar a seguinte pergunta aos alunos: O que acham que irá acontecer nesta história?

De seguida, após a discussão em grande grupo suscitada pela pergunta acima colocada, o docente irá mostrar à turma o vídeo da história: *O lobo que queria mudar de cor*, que se encontra disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=eQZvag_7dEY

Após o visionamento da história, o docente irá colocar à turma as seguintes questões:

1. Porque é que o lobo queria mudar de cor?
2. Para onde olhou o lobo quando decidiu que queria mudar de cor?
3. Com que cores o lobo se vestiu em cada um dos dias da semana?
4. O que aconteceu ao lobo no final da história?

Após a resposta às questões em grande grupo, o professor irá afixar no quadro com bostik um conjunto de imagens, da obra a ser trabalhada e solicitar aos alunos que procedam à sua organização e realizem o seu reconto com base nas imagens.

Uma vez concluída esta parte da atividade, o docente irá afixar no quadro com recurso a bostik, um conjunto de imagens onde se encontram ilustrados cada um dos trajes do lobo, bem como um conjunto de palavras (cores com que o lobo se vestiu na história: preto, verde, encarnado, rosa, azul, laranja e castanho), que se encontram com as sílabas desordenadas. De seguida, o docente irá solicitar aos alunos que procedam à ordenação das sílabas de cada uma das palavras e que afixem, acima de cada uma delas, a imagem do lobo que corresponde à cor das mesmas. Quando todas as imagens se encontrarem associadas a uma palavra, será solicitado, aos alunos, que escrevam com letra cursiva abaixo das imagens as palavras encontradas e que as copiem para o caderno, desenhando uma mancha à frente de cada uma delas, com a sua respetiva cor correspondente.

2.ª sessão – Estudo do Meio/Expressão Plástica (60 minutos)**Objetivos:****Estudo do meio****1. O passado mais longínquo da criança**

- Reconhecer unidades de tempo: o mês.

6. O seu passado próximo

- Reconhecer unidades de tempo: dia e semana;
- Nomear os dias da semana.

Expressão plástica

- Cortar imagens pelo contorno;
- Pintar um desenho com recurso a lápis de cor;

Material:

- Estrutura de calendário mensal do mês de maio feita em cartolina;
- Impressão de um calendário do mês de maio, em formato A4, que contém a distribuição das - atividades, no âmbito do livro: O lobo que queria mudar de cor;
- Imagens do lobo, para pintar em formato A5;
- Lápis de cor;
- Tesoura;
- Cola batom;
- *Bostik*.

Quando todos os alunos se encontrarem, nos seus respetivos lugares, o docente irá afixar no quadro com recurso a bostik, a estrutura de um calendário mensal (do mês de maio) previamente feito em cartolina pelo mesmo.

De seguida, irá colocar as seguintes questões aos alunos:

O que representa o cartaz afixado no quadro?

Para que serve?

O que falta no calendário?

Quais são os nomes dos dias da semana?

Após a realização da discussão em grande grupo, o docente irá distribuir por cada um dos alunos um calendário do mês de maio (que contém a distribuição das atividades, no âmbito do livro: O lobo que queria mudar de cor, para o mês de maio), com espaços em branco para os alunos completarem com os nomes dos dias da semana, que o professor irá escrever no quadro e no calendário de exemplo, que se encontra afixado no quadro.

De seguida, quando todos os alunos já tiverem procedido à transcrição, para os seus calendários, dos nomes dos dias da semana, o docente irá distribuir, por cada um dos alunos, uma imagem do lobo, em tamanho A5 e irá solicitar-lhes que procedam ao seu recorte e pintura com lápis de cor, para que, à medida que vão concluindo a tarefa, os alunos coleem, com recurso a cola batom, os desenhos no calendário do mês de maio, que se encontra afixado no quadro.

3.ª sessão – Estudo do Meio (60 minutos)

Objetivos:

- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar.
- Identificar quais as cores obtidas, por meio da junção das seguintes cores: magenta e amarelo; azul ciano e magenta; amarelo e azul ciano e amarelo, azul ciano e magenta.

Português

Domínio: leitura e escrita

- Transcrever palavras em escrita cursiva.
- Representar palavras, por meio de desenhos.

Material:

- Ficha de registo da atividade: *Como se formam as cores?*
- Lápis de cor;

- Pratos de plástico com as seguintes cores de tinta: magenta, amarelo e azul ciano;
- Pincéis;
- 4 copos com água.

Quando todos os alunos se encontrarem nos respetivos lugares, o docente dará início à atividade experimental: Como se formam as cores? Tendo em conta, que no livro: O lobo que queria mudar de cor foram abordadas diversas cores.

De seguida, o professor irá colocar a seguinte questão-problema aos alunos: Imaginem que querem pintar um desenho com diversas cores, mas só têm as seguintes três cores disponíveis: azul ciano, magenta e amarelo. Como podemos resolver este problema?

Após a realização deste diálogo inicial, o docente pedirá aos alunos que coloquem os lápis de cor em cima da mesa e procederá à distribuição da ficha de registo da experiência.

De seguida, quando todos os alunos já se encontrarem na posse dos materiais acima referidos, o docente irá solicitar aos alunos que preencham a parte respeitante às previsões da tabela, na qual deverão pintar com lápis de cor, o círculo correspondente à cor que pensam que será obtida, por meio das seguintes misturas de cores: magenta e amarelo; azul ciano e magenta; amarelo e azul ciano e amarelo, azul ciano e magenta.

Após as crianças preencherem a parte da tabela respeitante às previsões, o docente irá distribuir, por cada uma das mesas, os pincéis e um prato de plástico, com as cores de tinta necessárias para efetuar as misturas da atividade experimental, pela ordem do protocolo experimental.

Quando todos os alunos já se encontrarem na posse dos respetivos materiais, o docente explicará os procedimentos da atividade experimental, devendo os alunos realizar as misturas ao mesmo tempo que estas são solicitadas pelo docente.

Com a mistura das cores, os resultados começarão a surgir e, à medida que estes surgem, os alunos procedem ao preenchimento da tabela dos resultados.

Quando todos os alunos terminarem a experiência, esta será executada pelo docente, numa mesa no centro da sala, com recurso a copos com água cheios até meio e as respetivas tintas, sendo que, de seguida, será realizada uma discussão em grande grupo, onde será feito o confronto das previsões dos alunos, com os resultados da experiência obtidos pelos mesmos, para que os alunos percebam que nem todas as suas conceções iniciais são certas e que necessitam sempre de experimentar, de modo a terem a certeza de algo.

Por fim, no final da conversa em grande grupo, os alunos irão identificar, de entre as cores utilizadas na experiência, quais as cores que apareceram no livro: O lobo que queria mudar de cor e dizer o nome dos dias da semana, nos quais o lobo se vestiu com as mesmas, que serão escritos no quadro pelo docente e que os alunos irão transcrever para o caderno.

4.ª sessão – Estudo do Meio (dia letivo + 20 min da manhã do dia seguinte)

Objetivos:

- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar.
- Identificar os passos necessários, para a formação de gelo.

Português

Domínio: oralidade

- Falar de forma audível;
- Responder adequadamente a perguntas;
- Partilhar ideias.
- Domínio: leitura e escrita
- Transcrever palavras em escrita cursiva.

•
Material:

- Paletes de gelo;
- Frigorífico.

Quando todos os alunos se encontrarem nos respetivos lugares, o docente dará início à atividade experimental: «Como se forma o gelo?» que irá ser iniciada com a seguinte questão: «O que o lobo fez na quinta-feira?».

Assim, após ouvir as respostas dos alunos, o docente irá colocar a seguinte questão à turma: Como fazemos gelo?

De seguida, após ouvir as previsões dos alunos, para a questão-problema, o docente irá fazer uma terceira pergunta: O que irá acontecer se colocarmos uma taça com água no congelador?

Após a discussão em grande grupo, o docente irá dirigir-se com os alunos ao refeitório da escola e colocar as paletes de gelo no congelador, que irão ser verificadas, em conjunto com o docente, no final das aulas.

No dia seguinte, quando todos os alunos já se encontrarem sentados nos seus lugares, o docente irá iniciar a aula com a seguinte pergunta: O que aconteceu à água que colocámos ontem no congelador?

De seguida, o docente irá escrever as respostas dos alunos no quadro e estes irão escolher uma, que irão copiar para o caderno com letra cursiva.

5.ª sessão – Estudo do Meio/Português/Expressão Dramática (80 minutos)

Objetivos:

Português

Domínio: oralidade

- Falar de forma audível;
- Responder adequadamente a perguntas;
- Partilhar ideias.

Domínio: leitura e escrita

- Escrever frases simples respeitando acentos e espaços entre palavras.

Estudo do meio

1. Os seres vivos do seu ambiente

- Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens;
- Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais domésticos.

Expressão dramática

- Representar por gestos/movimentos: palavras.

Material:

- Cartaz feito em cartolina dividido em duas categorias: animais selvagens e animais domésticos;
- *Bostik*;

- Conjunto de imagens de animais selvagens (lobo, sapo, rena, abelha, mosca e pavão) e animais domésticos (vaca, galinha, ovelha, porco, burro e peru);
- Folhas brancas de formato A4;
- Cartas do jogo da mímica, com nomes e imagens de animais domésticos (vaca, galinha, ovelha, porco, burro e peru) e selvagens (lobo, sapo, rena, abelha, mosca e pavão).

Quando todos os alunos se encontrarem nos respectivos lugares, o docente irá afixar no quadro, com recurso a bostik, um cartaz dividido em duas categorias: animais selvagens e animais domésticos, bem como um conjunto de imagens de animais selvagens (lobo, sapo, rena, abelha, mosca e pavão) e animais domésticos (vaca, galinha, ovelha, porco, burro e peru).

De seguida, o docente irá solicitar que os alunos se dirijam em grupos de dois elementos ao quadro, escolham um animal, digam o seu nome em voz alta, copiem o nome do animal presente na imagem para o quadro e o posicionem no local correto do cartaz, explicando a razão da sua escolha.

Por sua vez, na próxima parte da tarefa, o docente irá proceder à distribuição de uma folha branca de formato A4, aos alunos, e solicitar que escolham 1 dos animais presentes no quadro, escrevendo uma frase com o nome do mesmo e procedam à sua ilustração.

À medida que os alunos vão criando as suas frases, devem dizê-las em voz alta, para que sejam escritas no quadro pelo docente.

Por fim, na última parte da tarefa, o docente irá dividir a turma em grupos de 4 elementos, que irão, à vez, à frente da sala jogar ao jogo da mímica.

Para tal, cada equipa terá de tirar à vez uma carta, do monte de cartas (com nomes e imagens de animais domésticos (vaca, galinha, ovelha, porco, burro e peru) e selvagens (lobo, sapo, rena, abelha, mosca e pavão) que se encontra na mesa do docente, ler a palavra que corresponde ao animal e representar o animal por meio da mímica, para que as restantes equipas tentem adivinhar o mesmo.

6ª sessão – Matemática (60 minutos)

Objetivos:

Matemática

- Domínio: Organização e tratamento de dados
- Organizar conjuntos de dados em gráficos de barras;
- Ler gráficos de barras;
- Construir gráficos de barras.

Português

Domínio: leitura e escrita

- Transcrever palavras em letra cursiva.

Material:

- Quadrados de papel;
- Lápis de cor;
- Papel cenário;
- Cola batom.

Quando todos os alunos se encontrarem sentados nos respectivos lugares, o docente irá perguntar aos alunos, à vez, qual o seu animal preferido e anotar as preferências da turma no quadro.

De seguida, quando todos os alunos já tiverem partilhado as suas preferências, o docente irá distribuir, por cada um dos alunos, um quadrado de papel, onde cada um deverá pintar o quadrado

com recurso a lápis de cor, com a cor estabelecida pelo docente, para o seu animal preferido, com vista a construir um gráfico de barras.

Quando todos os alunos tiverem pintado o quadrado de papel com a cor correspondente ao seu animal preferido, estes irão, em grupos de quatro elementos, colar no papel cenário, que se encontra previamente preso no quadro, pelo professor, que contém o desenho de um eixoortonormado com as variáveis x (animais preferidos dos alunos) e y (número total de alunos), o papel correspondente à sua preferência no local destinado à sua escolha no eixo x (animais preferidos dos alunos).

No final da tarefa, os alunos deverão copiar os nomes dos animais preferidos de cada um dos alunos da turma, para o caderno.

7.ª sessão – Estudo do Meio (60 minutos)

Objetivos:

- Os seres vivos do seu ambiente
- Reconhecer manifestações de vida vegetal;
- Conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos).
- Português
- Domínio: leitura e escrita
- Transcrever palavras em letra cursiva.

Material:

- Conjunto de imagens de árvores de fruto, com os respetivos nomes escritos (macieira, laranjeira, videira, morangueiro e pereira);
- Conjunto de imagens de frutos diversos, com os respetivos nomes escritos (maçã, laranja, uva, morango e pera);
- *Bostik*;
- Cartaz com as partes constituintes de uma planta;
- Impressão de uma imagem, em formato A4, das partes constituintes de uma planta para pintar e com espaços em branco para completar com as partes constituintes da mesma;
- Lápis de cor.

Quando todos os alunos se encontrarem nos respetivos lugares, o docente irá iniciar a tarefa com uma conversa em grande grupo motivada pelas seguintes questões: Que plantas conhecem? e De onde vêm os frutos?

Após a conversa em grande grupo, o docente irá afixar no quadro com recurso a *bostik*, um conjunto de imagens de árvores de fruto, com os respetivos nomes escritos (macieira, laranjeira, videira, morangueiro e pereira) e um conjunto de imagens de frutos diversos, com os respetivos nomes escritos (maçã, laranja, uva, morango e pera), que os alunos, em grupos de dois elementos, irão, com a ajuda do docente, afixar ao lado de cada uma das árvores de fruto e escrever o nome do fruto e da árvore correspondente, por baixo de cada uma das imagens.

Uma vez concluída esta tarefa, o docente irá afixar no quadro um cartaz, que contém a imagem das partes constituintes de uma planta, bem como os seus respetivos nomes.

De seguida, o docente irá distribuir pelos alunos uma imagem, que possui as partes constituintes de uma planta e espaços em branco, para que os alunos copiem os nomes das partes constituintes da mesma.

À medida que os alunos forem concluindo esta parte da tarefa, o docente irá solicitar aos mesmos que pintem a imagem das partes constituintes da planta com recurso a lápis de cor.

8.ª sessão – Expressão Dramática (60 minutos)

Objetivos:

- Construir fantoches de vara;
- Preencher superfícies, por meio de colagem.
- Material:
- Silhuetas de lobos previamente cortadas em acetato;
- Palhinhas;
- Cola batom;
- Recipientes contendo as seguintes cores de pedaços de papel celofane: verde, vermelho, rosa, azul, laranja, castanho, cores primárias (azul ciano, magenta e amarelo e castanho);
- Fita cola.

Quando todos os alunos se encontrarem nos respetivos lugares, o docente irá dividir os alunos em grupos de 4 elementos e distribuir por cada uma das mesas 7 silhuetas de lobos previamente cortadas em acetato, 7 palhinhas, 2 tubos de cola batom, 7 recipientes que contêm as seguintes cores de pedaços de papel celofane no seu interior: verde, vermelho, rosa, azul, laranja, castanho, cores primárias (azul ciano, magenta e amarelo) e castanho.

De seguida, quando todos os alunos já se encontrarem na posse de todos os materiais necessários, para a realização da tarefa, o docente irá explicar a atividade aos alunos e irá solicitar-lhes que preencham cada uma das silhuetas dos lobos, com as cores de papel celofane que se encontram no interior de cada um dos recipientes.

Por fim, à medida que os alunos forem terminando o preenchimento das silhuetas, o docente irá deslocar-se a cada um dos grupos e colar, na traseira de cada uma das silhuetas, uma palhinha com recurso a fita cola.

9.ª sessão – Expressão Dramática /Português (90 minutos)

Objetivos:

- Teatro
- Utilizar fantoches de vara.
- Português
- Domínio: oralidade
- Falar de forma audível;
- Articular corretamente palavras;
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;
- Domínio: iniciação à educação literária
- Contar pequenas histórias inventadas.
- Material:
- Fantoches de vara do lobo (realizados na sessão 8);
- Lanterna.

Quando todos os alunos se encontrarem nos respetivos lugares, o docente irá dividir os alunos em grupos de 4 elementos e distribuir pelos mesmos as silhuetas (fantoches de vara) do lobo realizadas na sessão 8, para que cada um dos grupos se dirija, à vez, à frente da sala e invente oralmente uma história com recurso às silhuetas e a dramatize, por meio de um teatro de sombras.

De modo a proceder à realização do teatro de sombras, o docente irá fechar os estores, apagar as luzes da sala e apontar uma lanterna para a parede.

10.ª sessão – Estudo do Meio/ Expressão Plástica/ Português (90 minutos)

Objetivos:

- Estudo do meio
- Conhecer trajes típicos de outros povos.

Expressão plástica

- Pintar utilizando lápis de cor;
- Explorar as possibilidades de diferentes materiais: tecidos;
- Fazer composições colando: tecidos.

Português

Domínio: oralidade

- Falar de forma audível;
- Articular corretamente palavras;
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;
- Responder adequadamente a perguntas;
- Partilhar ideias.

Domínio: iniciação à leitura

- Ouvir ler obras de literatura para a infância.

Material:

- Vídeo da história: O lobo que queria mudar de cor da autoria de Orianne Lallemand: https://www.youtube.com/watch?v=eQZvag_7dEY
- PowerPoint composto por imagens de trajes típicos de diversos países, nos quais se incluem os PALOP;
- Desenhos do lobo impressos em folhas de formato A4;
- Lápis de cor;
- Cola líquida;
- Tecidos com padrões africanos.

Após o acolhimento, quando todos os alunos se encontrarem sentados, o professor irá mostrar novamente à turma o vídeo da história: *O lobo que queria mudar de cor*, que se encontra disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=eQZvag_7dEY

Após o visionamento da história, o docente irá colocar à turma as seguintes perguntas:

O que acham que o lobo sentia para querer mudar de cor? e Porque é que o lobo não se sentia bem com a sua pele?

De seguida, após a realização da discussão em grande grupo, o docente irá mostrar um PowerPoint composto por imagens de trajes típicos de diversos países, nos quais se incluem os PALOP.

Assim, após a visualização do PowerPoint, o docente irá distribuir, a cada um dos alunos, o desenho de um lobo, que estes deverão pintar com recurso a lápis de cor e pedaços de tecido com padrões africanos para que os alunos, após a pintura do lobo, o “vistam”, com recurso a esses mesmos tecidos, que serão colados no desenho do lobo, pelos mesmos.

Anexo B – Recursos da 1ª sessão

Imagens da história desordenadas e trajes do lobo



Palavras divididas em sílabas para ordenar

preto verde en car na do rosa a zul
laranja castanho

Anexo C – Recursos da 2.ª sessão

Desenhos do lobo para colorir



Anexo D – Recursos da 3.ª sessão

Ficha de registo da atividade experimental: Como se formam as cores?

O que pensas que vai acontecer?									
Resultados									

Anexo E - Recursos da 5ª sessão

Imagens de animais domésticos e selvagens e cartas para o jogo da mímica



Anexo F – Recursos da 7ª sessão

Árvores de fruto e frutos



Imagem das partes de uma planta

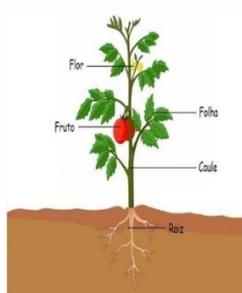
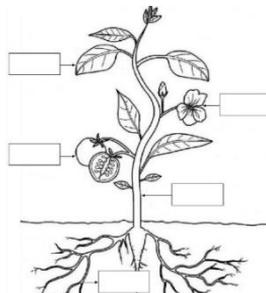


Imagem das partes constituintes de uma planta para completar



Anexo G – Recursos da 10ª sessão

Lobo para vestir com trajes africanos



PowerPoint com trajes típicos de diversos países do mundo



“Nós gostamos de dar ideias, é bom falar do que gostamos mais!” – a participação de um grupo de crianças de 4 e 5 anos

Carla Oliveira, EEDH-ISEC Lisboa, Portugal, carlasofiaoliveira82@gmail.com

Rita Brito, EEDH-ISEC Lisboa, Portugal, rita.brito@iseclisboa.pt

RESUMO

A participação da criança é um dos princípios fundamentais da Convenção sobre os Direitos da Criança que refere que as crianças e os jovens têm o direito de expressar livremente as suas opiniões e que há a obrigação de as ouvir e de facilitar a sua participação em todos os assuntos que os afetam. Consideramos a participação das crianças fundamental para garantir o bem-estar infantil e criar sociedades democráticas com cidadãos informados e envolvidos. Quando as crianças e os jovens aprendem a comunicar opiniões, a assumir responsabilidades e a tomar decisões, desenvolvem um sentido de pertença, justiça, responsabilidade e solidariedade. No âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, deparando-nos com um ambiente onde a rotina e as atividades se centravam no educador de infância, pretendeu-se fomentar a participação ativa de um grupo de 18 crianças de 4-5 anos. No meio de um cenário de pandemia, após o fim do confinamento e o voltar ao jardim-de-infância para uma sala “despida” de testemunhos de aprendizagem, surge o ponto de partida na avaliação do dia, numa conversa em grande grupo: “A nossa sala está vazia!” – diz uma criança. “O que podemos fazer?” - questiona a estagiária. A planificação que se seguiu partiu das ideias e interesses apresentados pelas crianças: a reorganização do ambiente educativo e a construção de materiais. Esta investigação pauta-se por ser qualitativa, tendo como técnica de recolha de dados a observação participante semiestruturada. As atividades foram registadas num diário de bordo, tendo sido realizada uma análise de conteúdo para a sua avaliação. O trabalho desenvolvido tornou o grupo de crianças mais autónomo na sua rotina diária, bem como nas suas escolhas, recorrendo menos vezes ao adulto para a resolução dos problemas. As crianças mostraram-se mais criativas, aumentaram a autoestima e o sentido crítico devido à crescente participação nas atividades do dia a dia e no facto de saberem que eram escutadas e agentes do seu processo de aprendizagem. Passaram a ser confiantes em propor ideias e falar em grupo. Neste momento são crianças que se preocupam mais com o seu bem-estar e com o bem-estar dos outros.

Palavras-chave: Formação inicial de educadores de infância; Participação; Educação pré-escolar.

Introdução

A participação da criança é um dos princípios fundamentais da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que afirma que as crianças e os jovens têm o direito de expressar livremente as suas opiniões, havendo a obrigação de as ouvir e de facilitar a sua participação

em todos os assuntos que as afetam nas suas famílias, escola, comunidade local, serviços públicos, instituições, políticas governamentais e procedimentos judiciais.

Consideramos a participação das crianças uma prioridade estratégica fundamental para garantir o bem-estar infantil e criar sociedades democráticas com cidadãos informados e envolvidos. Acreditamos que as crianças e os jovens podem desempenhar um papel significativo como agentes de transformação, com capacidade de envolvimento nos processos de tomada de decisão, de acordo com as suas capacidades evolutivas e aumentando gradualmente a autonomia. Quando as crianças e os jovens aprendem a comunicar opiniões, a assumir responsabilidades e a tomar decisões, desenvolvem um sentido de pertença, justiça, responsabilidade e solidariedade.

Assim, no âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e deparando-nos com um ambiente transmissivo, foi do nosso interesse desenvolver algumas atividades com crianças de 4-5 anos com o objetivo de proporcionar a sua participação no ambiente educativo. Para fomentar a participação ativa das crianças, houve necessidade de reformular a forma com promovemos as aprendizagens das crianças. Deparamo-nos com um local de estágio onde predominava uma pedagogia centrada em temáticas apresentadas pelo educador de infância.

O cenário de pandemia e o voltar à escola, e o facto de entrar numa sala vazia, fez emergir um ponto de partida do estudo. Numa conversa em grande grupo, uma criança diz: “a nossa sala está vazia!”, “O que podemos fazer?” - questiona a estagiária. E tudo começa a fluir a partir das mãos das crianças: uma organização de espaços e materiais feitos pelas crianças, partindo os nossos dias de trabalho cooperativo sempre das ideias dadas pelas crianças na avaliação do dia, “O que gostaríamos de fazer”.

Este artigo inicia-se pelo enquadramento teórico, seguido da metodologia utilizada e participantes do estudo, terminando com as conclusões e referências.

Enquadramento teórico

A participação da criança na sociedade

A infância foi construída historicamente nos últimos séculos através de uma sucessiva exclusão da criança da sua participação na sociedade, existindo um forte domínio e controlo do adulto sobre a criança, seja no contexto familiar ou escolar. A criança, na sua generalidade, encontra-se privada de participar, de ser ouvida e de se fazer ouvir (Ariés, 1973; Bechi & Júlia, 1986). Sarmiento (2004) refere que a criança era vista como impossibilitada de comunicar o seu ponto de vista, a sua opinião, sendo vista como incapaz de se expressar.

Não obstante, este panorama tem vindo a ser substituído por outros ideais mais positivos, em que a criança é encarada como operante na sociedade, ou seja, um ator ativo e com direito a voz e a ser ouvido.

Tomás (2007) refere que nos encontramos num virar a página, surgindo modelos da participação da criança cidadã, pois estas podem e devem expressar diferentes concepções, necessidades e desejos relativamente aos adultos.

Torna-se necessário adotar novas formas de reflexão sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade.

O direito da criança à participação

O direito das crianças à participação é considerado fundamental para o estabelecimento de uma cultura de democracia e cidadania. Embora este não seja um conceito novo, a sua concretização continua a ser um desafio (Tomás & Gama, 2011).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada em 1989 e ratificada quase universalmente (United Nations General Assembly, 1989), é o documento mais abrangente sobre os direitos da criança. Os artigos da CDC definem um leque de direitos de provisão, proteção e participação para O direito das crianças à participação é considerado fundamental para o estabelecimento de uma cultura de democracia e cidadania. Embora este não seja um conceito novo, a sua concretização continua a ser um desafio (Tomás & Gama, 2011).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada em 1989 e ratificada quase universalmente (United Nations General Assembly, 1989), é o documento mais abrangente sobre os direitos da criança. Os artigos da CDC definem um leque de direitos de provisão, proteção e participação para crianças (Lansdown, 1994). Os direitos de participação estão expressos principalmente nos artigos 12.º e 13.º. Especificamente, o artigo 12º estabelece que as crianças têm o direito de participar em todos os assuntos que as afetem, da família à comunidade, expressando livremente a sua opinião e fazendo com que ela seja respeitada e considerada (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009). O direito de participação enfatiza que todas as crianças devem expressar os seus pontos de vista sobre questões que lhes dizem respeito e que essas opiniões devem ser tidas em conta. Aborda o estatuto jurídico e social das crianças, que, por um lado, carecem da plena autonomia dos adultos, mas, por outro, são consideradas sujeitos de direitos. O direito de participação pode ser um critério para avaliar a individualidade do exercício dos direitos da criança. Além disso, pode ser uma expressão universal que incorpora a liberdade de expressão das crianças e seu direito de serem ouvidas e tidas em conta (Lansdown, 2005; United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009).

As vozes das crianças mais jovens devem ser ouvidas e respeitadas para garantir que as suas perceções, preocupações e necessidades sejam consideradas nas decisões relativas à sua educação e vida cotidiana. No entanto, existem algumas barreiras para a implementação significativa e eficaz do direito de participar nos ambientes de educação, incluindo a falta geral de consciência do direito das crianças de participar, ceticismo dos adultos sobre esta capacidade das crianças e a preocupação de que o empoderamento das crianças enfraquecerá os professores e a sua autoridade (Lundy, 2007).

As percepções dos adultos sobre a criança como indivíduo imaturo que não possui o conhecimento básico, comunicação e seleção são consideradas negativas no que diz respeito aos direitos de participação (Tomás & Gama, 2011). Isso faz com que os adultos não se comportem tendo em conta os melhores interesses da criança em todos os momentos, considerando-as como frágeis na esfera familiar e social, causando um viés em relação à proteção dos direitos dos cuidadores em comparação com os direitos da criança, sendo os pontos de vista da criança ignorado nas políticas locais (Emilson & Folkesson, 2006). A criança é percebida como passiva, subdesenvolvida, que precisa de proteção e as suas competências são ignoradas no mundo adulto. Estes fatores devem ser considerados como um importante obstáculo à participação da criança em casa, na escola e na sociedade (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009).

As crianças são sensíveis ao seu ambiente e estão cientes das suas identidades únicas. Elas podem expressar os seus sentimentos, pensamentos e desejos de várias maneiras, fazer uma escolha e chegar a uma compreensão das pessoas, lugares e rotinas antes de aprenderem a comunicar através da linguagem escrita e verbal (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009). A participação melhora a organização e o funcionamento das comunidades e permite que os indivíduos se tornem membros mais competentes e confiantes da sociedade (Hart, 1992). O desenvolvimento da cidadania também foi proposto como resultado da participação infantil (Pascal & Bertram, 2009).

Paralelamente ao crescente reconhecimento do direito das crianças de participar, tem havido um interesse crescente no bem-estar infantil (por exemplo, Bradshaw & Mayhew, 2005). A CDC afirma que a participação é um mecanismo de promoção do bem-estar e do pleno desenvolvimento (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009). Ser ouvido, influenciar a tomada de decisão e exercer a voz são descritos como resultados de bem-estar fundamentais (Cleaver & Cockburn, 2009). Da mesma forma, os resultados da participação da criança incluem maior acesso à tomada de decisão, influência, defesa e voz, o que também pode levar a melhores resultados a nível do seu desenvolvimento (Gero & Asker, 2012).

No campo da educação de infância (EI), há um consenso sobre a importância de se considerar as perspetivas da criança (e.g. Clark & Moss, 2005). Por exemplo, Katz (2006) sugeriu que a avaliação da qualidade da EI deve considerar múltiplas perspetivas, incluindo as visões e experiências da criança. Além disso, é consensual que os direitos da criança e, nomeadamente, o direito da criança de participar constituem aspetos-chave no enquadramento da prática diária e da qualidade geral da EI (Sheridan & Samuelsson, 2001).

Há um interesse crescente em abordar como os adultos que trabalham com crianças mais jovens podem apoiar processos de tomada de decisão compartilhados nos quais as crianças estão ativamente envolvidas (NAYEC, 2009). Da mesma forma, tem havido esforços para desenvolver padrões de alta qualidade com o objetivo de orientar os profissionais de EI na melhoria das práticas participativas e na garantia da participação significativa da criança (e.g. Save the Children, 2005). A importância de reconhecer a criança como aprendiz ativo e capaz, atendendo aos seus interesses e necessidades para promover o seu bem-estar, autoimagem positiva, desenvolvimento físico, social e cognitivo está entre os princípios-chave de um quadro de qualidade para a EI (Comissão Europeia, 2014).

Considerando esta imagem da criança como possuidora de capacidades participativas na gestão das suas aprendizagens, seguimos como fio condutor a seguinte definição, “Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p. 49).

Temos que nos consciencializar que a participação é um direito das crianças, respeitando as suas opiniões e tendo em conta as suas perspetivas, estas assumem um papel principal no seu desenvolvimento e aprendizagem, deixando de ser assim um agente passivo face às decisões impostas pelo adulto (Tomás, 2007).

O papel do/a educador/a de infância

Em primeiro lugar, devemos partir de um princípio reflexivo sobre a nossa prática: “De que forma podemos ouvir e estimular a voz das crianças na educação?”, “Que importância damos ao ouvir e atender a perspetiva das crianças?”, “Quando as crianças têm poder de escolha?”

A escuta ativa e o envolvimento da criança nos processos de tomada de decisão implica que o educador de infância assumira uma atitude crítica e reflexiva, questionando as práticas e atitudes dos adultos, visto que as dimensões promotoras de participação – reconhecer o direito da participação, dispor oportunidades para participar e criar espaços e meios para a participação - são condicionadas pelos adultos responsáveis, sendo assim refletida a imagem que o educador de infância tem sobre a importância da participação nas condições por esta proporcionadas (Cunha & Fernandes, s.d.).

Segundo Hohmann e Weikart (2009), quando a criança faz planos, passa por uma grande variedade de ações mentais e começa a perceber que tem boa capacidade para pensar, tomar decisões e resolver problemas. Ao definir um objetivo, a criança decide aquilo que vai fazer com base nos seus interesses. Apresentamos algumas notas de campo para ilustrar esta mesma situação:

- Carla, vou fazer uma borboleta com as frutas. (Inês)
- Muito bem a tua escolha. Sabes, para mim é importante saber porque fizeste essa escolha – refere a estagiária, encorajando a decisão.
- Então, porque eu gosto de borboletas, elas têm muitas cores e também porque estamos na primavera – responde a Inês. (Nota de Campo, sala de atividades, 15/4/2021).

De acordo com a nota de campo apresentada, e numa perspetiva construtivista, podemos referir que a escolha é uma atividade individual e essencial ao desenvolvimento cognitivo e social. Nesta situação foi dada à criança a escolha para utilizar as frutas que queria e para construir o que queria com estas. A criança tem que pensar em alternativas e nos critérios que irá usar para escolher.

Ao promover o poder de escolha, o educador está a criar oportunidades que favorecem a tomada de decisão, ajudando a criança a fundamentar as suas decisões e não estar dependente da decisão do adulto. Facultar à criança oportunidades para fazer escolhas favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral e ajuda a criança a tornar-se capaz de tomar decisões mais corretas e sábias. A escolha favorece o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e permite à criança construir uma relação entre as escolhas que faz e as consequências resultantes dessas mesmas escolhas. Assim, a escolha ajuda a criança a compreender as consequências das suas ações.

No entanto, é importante frisar que a promoção da escolha e participação por parte do adulto à criança não pressupõe, de acordo com Tomás (2007), que estas farão tudo o que querem, mas sim que aprendam a valorizar a opinião alheia, compreendendo que as suas ideias são importantes e promotoras de mudança, a participação passa a ser visto como um momento de partilha e convivência democrática. A criança só deve estar inserida nas decisões para as quais possui competências para participar, não lhes sendo atribuído responsabilidades inadequadas às suas competências. A criança deverá ser incluída nessas decisões com o intuito de criar competências para desenvolver o sentido de responsabilidade e independência.

Em suma, Tomás (2007) refere que cabe ao educador repensar os espaços com a participação da criança, de modo a facilitar a comunicação com elas e respeitar as suas opiniões, negociando com estas um equilíbrio entre as opiniões dos diversos atores educativos. Neste seguimento, o papel do educador é fundamental, porque é o educador que abre, ou não, portas à participação da criança e da família.

A observação orienta a intencionalidade do processo educativo, pois é uma forma de conhecer as capacidades e interesses de cada criança e permite então que o educador questione, documente e atribua significados (Luís, Andrade & Santos, 2015). Ao questionar as crianças, o educador compreende a forma como esta pensa e o modo como esta atribui significados, pois o que a criança pensa e expressa demonstra o desenvolvimento da sua aprendizagem ou realça o que a criança já apropriou das experiências que vivenciou, demonstrando assim os significados que atribuiu às experiências. Ao documentar, o educador é capaz de confrontar a cultura da criança e a sua, permitindo assim que esta consiga integrar todos os atores no processo educativo. Compreende-se assim que a observação e a escuta são processos vitais para a promoção da participação, sendo a ação do educador condicionadora da mesma, na medida em que este é o responsável pela criação de um ambiente no qual a criança se escute a si própria e transmita a escuta em si. Deste modo, ao planificar com as crianças, o educador dá oportunidades para serem ouvidas e para comunicarem a escuta que fizeram de si.

Metodologia

O estudo a que nos propomos teve como principal objetivo compreender o papel do educador de infância na promoção da participação das crianças no contexto de jardim de infância, e de que forma pode promover o desenvolvimento de competências, tais como autonomia, pensamento crítico, responsabilidade e autoestima. Assim, como é referido por Silva (2013), para estabelecer uma relação entre a prática educativa, teoria e investigação

devem-se colocar questões de partida tais como: Qual a utilidade da teoria para orientar e dar sentido à prática. Que papel pode desempenhar a investigação na melhoria da competência profissional? Neste sentido, o educador deve assumir uma postura prática, reflexiva e crítica, conferindo-lhe um lugar de relevo à investigação pedagógica no estágio, enquadrando-se numa visão democrática da educação.

A investigação sobre a prática enquadra-se numa investigação qualitativa, tendo sido utilizadas várias técnicas de recolha de dados, tais como a observação, que deu origem a notas de campo. A observação foi direta/indireta, participante e naturalista, recorrendo-se a fotografias e vídeos. Destacamos também os registos de observação, as entrevistas e conversas informais quer com as crianças, quer com a equipa educativa.

O trabalho de investigação sobre a prática decorreu durante o estágio do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar num jardim de infância privado, em Lisboa, e pretendeu utilizar uma metodologia construtivista, envolvendo as crianças nas rotinas diárias, promovendo a sua participação na rotina diária, no planeamento do dia, na avaliação, entre outras rotinas.

Participantes

Esta atividade foi realizada com um grupo de 18 crianças de 4 e 5 anos, onde sete eram rapazes e 11 eram raparigas.

Exemplo de uma atividade com a participação das crianças:

Atividade: “Vamos Viajar”

Surgimento da atividade

A atividade que se apresenta foi realizada numa sala de jardim de infância. A educadora de infância responsável por esta sala utiliza uma metodologia tradicional/transmissiva. No início do ano letivo, a educadora escolhe temas para desenvolver mensalmente com as crianças, ao longo do ano letivo, em que as atividades são sempre propostas por esta.

Assim, surge a atividade que a seguir se apresenta, no âmbito do tema “uma vida saudável”, mais concretamente no subtema “a higiene”. A atividade foi trabalhada durante três dias.

De manhã, numa grande roda formada por todos, no chão, a estagiária coloca a “caixa mágica” no centro. As crianças escolheram um elemento do grupo para retirar uma palavra (escrita em cartolina) da “caixa mágica”. A criança retira uma palavra, a estagiária lê para o grupo a palavra “higiene” e esperou que as crianças comesçassem a falar sobre o tema, sem qualquer interferência.

- Hoje saiu desta “caixa mágica” uma palavra especial, a palavra “higiene”. Querem falar sobre este tema? – questiona a estagiária.

As crianças começam a levantar o dedo para darem a sua opinião sobre a palavra.

- Higiene é tomar banho – diz Duarte.
- Lavar os dentes – acrescenta Tiago.
- Lavar a cara quando acordamos – diz Luísa.
- Temos que utilizar o champô para lavar a cabeça – refere Júlia.
- Oh Júlia – interpela Vítor – e também a pasta dos dentes para lavar os dentes e ficarem branquinhos [branquinhos].
- Claro que não podemos fazer a higiene só com água! – menciona Duarte.
- Devemos fazer a nossa higiene todos os dias – acrescenta Samuel.
- Claro, não queres ficar a cheirar mal, pois não? – interroga Duarte.
- E para fazer a nossa higiene, acham que precisamos de alguma coisa? – questiona a estagiária, para estimular a conversa.
- Claro, estás esquecida, Carla. De champô para o cabelo! – responde Tiago.
- Isso já disse eu! – exclama Júlia.
- Da escova de dentes – continua Tiago.
- Do sabonete e da escova do cabelo – acrescenta Vítor – Às vezes eu não me penteio e parece que vi um fantasma!

Todos começam a rir.

- E o que podemos fazer para trabalhar este tema da higiene? – indaga a estagiária, com o objetivo de continuar a conversa em grupo e de promover o pensamento crítico.
- Eu acho que podíamos pintar os produtos de higiene! – sugere Luísa.

As crianças aceitaram a sugestão dada por Luísa, não havendo mais ideias.

- Todos concordam com esta ideia? – Questiona a estagiária.
- SIM – menciona, em alto e bom som, todo o grupo.

Margarida pergunta:

- Podemos escolher os produtos que queremos pintar?
- Claro que sim – responde a estagiária.

As crianças foram indicando os produtos que gostariam de pintar enquanto a estagiária registava:

- Eu quero desenhar um champô e uma escova dos dentes – diz Margarida.

- Eu vou fazer um sabonete, um corta-unhas – acrescenta Samuel.
- Eu vou fazer uma escova, gel de banho e perfume – diz Luísa.

As crianças foram buscar o seu estojo que já contém a cola, os lápis e canetas. Numa prateleira que está ao nível das crianças estão tintas, revistas, papel de lustro, e jornais para que escolham o que querem utilizar. Cada criança foi para o seu lugar realizar o seu trabalho, fazendo essa escolha de forma autónoma.

- Eu vou recortar os meus produtos – diz Tiago.
- Eu não quero recortar - acrescenta Fernando.

O Duarte questiona-o:

- Porque não queres recortar?
- Porque quero colar assim numa folha – responde Fernando.

Da parte da tarde, no momento de avaliação, as crianças falam sobre as suas atividades:

- O que fizeram hoje de manhã? – questiona a estagiária.
- Falámos sobre a higiene – responde Duarte.
- Pintámos os produtos – diz Júlia.
- Escolhemos os produtos e recortámos – acrescenta Vítor.
- Gostariam de fazer mais atividades sobre este tema? – questiona a estagiária para motivar as crianças.
- Podemos fazer o que podemos levar para a higiene – sugere Vítor.
- Uma mala para levar os produtos de higiene – acrescenta Luísa.
- Olha, essa ideia é muito gira! Nós não fazemos só a nossa higiene em casa, quando vamos a algum lado também precisamos de levar produtos para fazer a nossa higiene – diz a estagiária – Vocês querem fazer uma mala para levar os produtos de higiene? – questiona.
- Sim. E podíamos colar lá os produtos – sugere Vítor.
- Boa ideia! – concorda a estagiária!
- Estamos a gostar de fazer estas coisas todas! – diz Samuel.
- E vocês gostaram de fazer a atividade de hoje? – questiona a estagiária.
- Eu adorei a nossa manhã! – responde Tiago, com entusiasmo.

Construção da mala

A estagiária trouxe o molde da mala, apresentou-o às crianças em grande grupo e foi distribuído um por criança. As crianças escolheram os materiais para decorar e de seguida colaram os produtos anteriormente escolhidos.

- A minha mala está bonita – afirmou a Júlia para alguns dos seus colegas que enfeitavam os produtos de higiene, na mesa de atividades, enquanto admirava o seu trabalho.

- Isso é um necessaire – diz Luísa.

- O que é um necessaire? – questiona Maria.

- É uma mala que levamos quando vamos viajar – responde Duarte.

- Ou de férias – acrescenta Vítor.

- Vamos brincar às viagens! – sugere Ana.

Depois de terminar a atividade plástica, algumas crianças levantaram-se e arrumaram os seus materiais.

Em vez de darem o trabalho à estagiária para guardar na pasta dos trabalhos, como é hábito quando terminam uma atividade, ficaram com a sua mala e utilizaram para uma brincadeira de faz-de-conta. Alguns foram para a área da “casinha”, e outros brincaram pela sala como se fossem viajar. Depois de falarem sobre a intenção de viajar, Fernando, com as cadeiras da sala, começa a “montar” um autocarro e as outras crianças sentaram-se, utilizando o seu necessaire na viagem.

- Eu sou o condutor do autocarro – diz Fernando que estava a organizar a brincadeira.

Ao “ouvir” o entusiasmo das crianças e com o objetivo de o aproveitar e de estimular as aprendizagens, a estagiária interpela:

- Estou aqui a ouvir-vos a falar e a brincarem às viagens... gostavam de fazer uma viagem? – questiona a estagiária.

- Sim – respondem as crianças.

- E que tal nos juntarmos e decidirmos em conjunto com as outras crianças? – interroga a estagiária.

- Pois, nós somos uma equipa, não há o “não fui eu”, aqui todos se ajudam! – exclama Duarte.

Sentámo-nos novamente em grande grupo para a tomada de decisões. A estagiária inicia a conversa, na manta, dando logo em seguida a palavra às crianças.

- Alguns meninos disseram que podíamos fazer uma viagem, vocês todos concordam? Já temos as malas. O que nos falta? – questiona a estagiária.

- A roupa – responde Maria.
- Uma mala grande! – acrescenta Sara.
- E para onde querem viajar? – pergunta a estagiária.
- Cabo Verde! – sugere Luís.
- México – diz Duarte.
- Coimbra – acrescenta Júlia.
- Mas para viajarmos temos de ir de transportes! – lembra Vítor.
- Muito bem. E que transportes vamos escolher? – pergunta a estagiária.
- Barco! – diz Margarida.
- Avião – acrescenta Tiago.
- Comboio para ir para Coimbra – diz Madalena.

Após a conversa inicial, ficou acordado a construção e pintura dos meios de transporte para a viagem. Tendo em conta os constrangimentos de tempo do estágio, os meios de transporte tiveram de ser feitos pela a estagiária. Estes foram construídos em cartão e dispostos em cima da mesa para que as crianças pudessem escolher qual queriam pintar.

- Eu vou pintar o comboio – diz Fernando.
- Pintamos de cinzento – sugere Maria.

Após os meios de transporte estarem pintados, o grupo de crianças iniciou a sua “viagem”. Em grande grupo, a estagiária mostrou alguns acessórios que por vezes se utilizam em viagens, tal como óculos de sol e chapéus. As crianças escolheram o que queriam utilizar. Foram distribuídos os bilhetes.

- Vamos para a rua com os nossos transportes! – exclamou Vítor, muito alegre.
- Eu vou de avião – diz Tiago.
- Eu também! – diz Madalena.
- Eu quero ser o maquinista – acrescenta Fernando.
- Eu peço os bilhetes. Não podem entrar sem bilhetes! – avisa Luísa.
- Já tenho aqui o meu necessaire! – diz Madalena, chamando a atenção dos colegas.
- Vamos para o México! – exclamam Tiago e Vítor.
- Apertem os cintos! – diz Samuel.

- Está a ser muito divertido viajar! – diz Duarte.
- Estamos a ver a areia – diz Tiago.
- Aqui vamos nós! – exclama Luís, entusiasmado.

As crianças escolheram o percurso que queriam fazer. Saíram da sala e iam até ao recreio exterior, davam a volta ao espaço e voltavam à sala, que era o local onde encontravam a estagiária, que assumiu o papel de guia turístico. A estagiária utilizou alguns adereços e colocou no retroprojektor imagens das praias do México, com músicas típicas, e também de Coimbra, pois tinham sido os destinos escolhidos pelas crianças. Todos dançaram ao som das músicas! Cada criança escolheu com quem queria dançar. Um dançaram sozinhas, outras acompanhadas.

No final, tirámos uma fotografia de grupo, para relembrar a nossa viagem.

Ao fim do dia, fizemos a avaliação desta atividade. Em círculo, sentados no chão da sala, as crianças partilharam a sua opinião sobre o dia.

- Eu adorei a nossa manhã – expôs Tiago.
- Adorei fazer a viagem- acrescentou Duarte.
- Foi divertido viajar – diz Luísa.

Breve conclusão da atividade

Através da palavra “higiene” surgiram várias atividades repletas de aprendizagens para as crianças: refletiram, em conjunto, sobre a importância da higiene pessoal, aprenderam questões culturais, entre outras aprendizagens.

Conclusão

Transversalmente, as crianças trabalharam a criatividade, a imaginação, a autonomia, o pensamento crítico. Acima de tudo, foi-lhes dado espaço para expressarem as suas ideias e opiniões, participando no planeamento e avaliação das atividades, foram sujeito e agente da sua aprendizagem, e participaram nas decisões. As suas vozes foram escutadas e tidas em conta.

Enfatiza-se que a criança é um ser ativo da sua própria aprendizagem, possuidor de saberes, competências próprias e únicas, sendo necessário compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados. A criança aprende ao seu próprio ritmo, sendo influenciada pelo meio em que vive.

Considerando esta imagem da criança como possuidora de capacidades participativas na gestão das suas aprendizagens, siga como fio condutor a seguinte definição, “Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamentalmente um processo que possa integrar tanto as divergências como

as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p. 49).

Com este estudo e consequentes atividades, as crianças tornaram-se mais autónomas, com uma sensibilidade melhor para ajudar os outros, uma maior capacidade de reflexão crítica e um maior envolvimento nas atividades, com entusiasmo e motivação.

O estágio foi particularmente importante para a construção desta vertente da identidade como profissional, pois foi o contexto que mais desafiou a estagiária e a fez refletir sobre o papel do educador como mediador de aprendizagens, e este desafio denotou-se particularmente com a minha batalha com os planeamentos prévios da minha ação, pois senti bastante dificuldade em compreender como poderia respeitar as crianças e os seus interesses e vontades, numa visão da criança como protagonista da sua aprendizagem e desenvolvimento e, simultaneamente, ajudá-las a otimizar as suas experiências, propondo-lhes algo. O que fica no final desta experiência é que efetivamente a participação das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem é possível através do planeamento emergente e que o papel do educador passa por potenciar tudo o que as crianças identificam como seus interesses, através de uma negociação constante e permanente. Deste modo, ficou a ideia que enquanto futura educadora a estagiária defende que não é ela que diz e que sabe o que as crianças precisam, mas sim as próprias crianças e que o seu papel é ajudar as crianças a chegarem ao próximo nível, reajustando propostas e dando a conhecer novas possibilidades que elas não conhecem.

O educador promove a participação das crianças com o objetivo de desenvolver uma maior autonomia e isso, sim, foi alcançável, porque enquanto futura educadora defendo a participação das crianças e assumo como uma das suas principais intencionalidades, pois defendo que a criança é um ser competente e portador de saberes e competências que tem direitos, nomeadamente o direito a participar.

Referências

- Ariès, P. (1973). *L'Enfance et la vie familiale sous l'ancien régime*. Seuil (Ed. Orig.1960).
- Becchi, D'Ele, & Dominique, J. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident*. Seuil.
- Bradshaw, J., & Mayhew, E. (2005). The well-being of children in the UK. University of York/Save the Children.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to the mosaic approach*. NCB.
- Cleaver, F., & Cockburn, T. (2009). *How children and young people win friends and influence people: Children and young people's association, their opportunities, strategies and obstacles*. Carnegie Trust.
- Comissão Europeia (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Acedido em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-

framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf a 12 de dezembro de 2021

- Cunha, A., & Fernandes, N. (n.d.). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In L. Dornelles & N. Fernandes (Ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp.36-48).
- Emilson, A., & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher's control. *Early Childhood Development and Care*, 176(3-4), 219-238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>.
- European Commission (s/d). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. Consultado em https://ec.europa.eu/anti-trafficking/united-nations-convention-rights-child-crc_en a 10 dezembro 2021
- Gero, A., & Asker, S. (2012). *The role of child and youth participation in development effectiveness: A literature review*. Childfund.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5.ª ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). *Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância*. *Educar*, 11, 7-21.
- Lansdown, G. (1994). Children's Rights. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, (pp. 33-44). London: Falmer Press.
- Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541.
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Education Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.
- NAEYC (2009). NAEYC position statement on developmentally appropriate practice in programs for 4- and 5-year-olds. *Young Children*, 41(6), 20-29.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262. <https://doi.org/10.1080/13502930902951486>.

- Sarmento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Sarmento, M. J., Cerisara, A. B., *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Asa Editores.
- Save the Children (2005). *Practice standards in children's participation*. Save the Children Foundation. Acedido em <https://resourcecentre.savethechildr> a 12 de dezembro de 2021.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. (2001). *Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: A Perspective on Pedagogical Quality*. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Silva, I. L. (2013). Prática educativa, Teoria e investigação. *Interações*, 9(27), 283-304.
- Tomás C. (2007). Participação não tem idade - Participação das crianças e cidadania de Infância. *Contexto e Educação*, 78, 45-68. Editora Unijui,
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 11, 119-134.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>.
- United Nations (2009). *Convention on the Rights of the Child*. Consultado em <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/advanceversions/crc-c-gc-12.pdf> a 10 de dezembro de 2021

Promover o desenvolvimento da criança através do jogo de peças soltas na educação pré-escolar

Carolina Cristo | Universidade de Évora (Portugal) | carolinacristo9@gmail.com
Clarinda Pomar | Universidade de Évora (Portugal) | cpomar@uevora.pt

Resumo

A presente comunicação refere-se à investigação que foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar de outubro de 2020 a janeiro de 2021. O principal objetivo desta investigação foi compreender como se pode promover o desenvolvimento da criança através do “jogo de peças soltas” (JPS). Subsidiários deste, surgiram três objetivos específicos: Melhorar o ambiente educativo enriquecendo os recursos materiais e espaciais com base no diagnóstico das possibilidades do contexto e nos interesses e necessidades das crianças; Pesquisar/explorar práticas pedagógicas que promovam o JPS; Analisar e compreender os efeitos do envolvimento das crianças no JPS ao nível da promoção do desenvolvimento da criatividade, da resolução de problemas e das interações sociais. O JPS deriva da utilização de uma grande diversidade de materiais não estruturados e sem finalidade definida. Não foram concebidos para brincar, mas podem ser aproveitados e explorados pela criança de diversas formas, como por exemplo, em construções, explorações, projetos e várias atividades lúdicas que potenciam a criatividade da criança, promovendo as suas aprendizagens e as suas interações sociais. Ao contrário dos brinquedos tradicionais, estes materiais apelam a que a criança os manuseie, analise, descubra e invente novas hipóteses de utilização, resolvendo problemas e transformando as suas próprias construções e ideias durante o jogo. O estudo centrou-se na metodologia de investigação-ação, utilizando os seguintes instrumentos de recolha e análise de dados: planificações, notas de campo e reflexões semanais, ficha de observação dos comportamentos da criança sustentada pelos registos audiovisuais e pelas conversas com as crianças durante a observação participante. Os resultados que emergiram deste estudo indicam que o JPS beneficia as crianças em várias áreas do seu desenvolvimento promovendo a interação entre pares (fortificando as relações de entreajuda) e gerando nas crianças múltiplas formas de aprendizagem ativa, na medida em que são elas próprias os agentes condutores dessas aprendizagens. As competências associadas à resolução de problemas foram bastante observadas durante toda a investigação, pois as crianças manifestaram utilizar este tipo de materiais para criar questões, procurar resolver problemas e ainda auxiliar ou cooperar com os colegas durante a exploração e construção.

Palavras-chave: Educação de infância; Peças soltas; Criatividade; Aprendizagem; Investigação-ação.

Introdução

O jogo de peças soltas é um tipo de jogo realizado com materiais não estruturados, isto é, sem uma finalidade lúdica definida, e que apresenta infinitas possibilidades de ação e uma grande influência no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança (Flannigan & Dietze, 2017). Brincando com este tipo de materiais as crianças exploram e constroem o que as suas imaginações desejarem. São materiais tais como, pneus, madeira, cartão, pedras, areia, cascalho, tecido, baldes, troncos, chaves, molas, cordas, entre tantos outros materiais que podem ser reciclados e reutilizados de mil e uma maneiras. São materiais que se caracterizam pela versatilidade pois podem ser movidos, carregados, combinados, redispostos, alinhados e realinhados infinitas vezes e de múltiplas maneiras. Podem ser naturais ou sintéticos e podem ser usados sozinhos ou combinados com outros materiais.

Simon Nicholson, em 1972, afirmou que “num qualquer ambiente, tanto o grau de inventividade e criatividade, bem como a possibilidade de descoberta, são diretamente proporcionais ao número e tipo de variáveis na mesma” (Nicholson, 1972, p. 6).

Este tipo de jogo, sem uma estrutura específica, possibilita uma grande liberdade e autonomia, levando as crianças a tomar decisões independentes sobre as suas próprias ações lúdicas e a experienciar as consequências dessas decisões (Gibson, Cornell & Gill, 2017).



Figura 1. Crianças da creche a explorarem peças de madeira

Ao contrário dos brinquedos tradicionais, as peças soltas não foram concebidas para brincar, apelando a que a criança as manuseie, analise, descubra e invente novas hipóteses, resolvendo problemas e transformando as suas próprias construções e ideias durante a brincadeira (Casey & Robertson, 2016, citados em Rodrigues, Marmeleira, Pomar & Veiga, 2020). Na exploração das peças soltas, a criança consegue compreender diferentes texturas, cores, tamanhos, sons, cheiros e formas de manipular as peças, possibilitando deste modo utilizar, inicialmente os seus sentidos e depois os movimentos de inúmeras maneiras, impulsionando a autoconsciência das suas capacidades e promovendo o autoconhecimento (Rodrigues, Marmeleira, Pomar & Veiga, 2020). O jogo de peças soltas promove também as competências sociais (Gibson, Cornell & Gill, 2017) na medida em que, por exemplo, o manuseio das peças soltas de grandes dimensões ou determinadas construções podem levar as crianças a colaborarem e a discutirem ideias.

Um ambiente educativo enriquecido com inúmeras peças soltas é um ambiente rico em *affordances* (i.é. possibilidades de ação percebidas pelas crianças) ampliando as possibilidades de jogo, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Questão de investigação e objetivos do estudo

Esta investigação-ação pretende contribuir para a compreensão dos fatores que promovem o desenvolvimento da criança explorando práticas pedagógicas centradas no “jogo de peças soltas”.

Parante a questão de investigação: “Como promover o desenvolvimento da criança através do jogo de peças soltas?”, especificaram-se os seguintes objetivos do estudo:

1. Melhorar a qualidade do ambiente educativo enriquecendo os recursos materiais e espaciais com base no diagnóstico das possibilidades do contexto e nos interesses e necessidades das crianças.
2. Pesquisar e explorar práticas pedagógicas que promovam o jogo de peças soltas.
3. Analisar e compreender o comportamento das crianças durante o seu envolvimento no jogo de peças soltas, considerando, em especial, os comportamentos associados às interações sociais, ao desenvolvimento da criatividade e ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

Contextos de realização do estudo

O estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora em duas instituições educativas da cidade de Évora. A sala de creche tinha 13 crianças (6 raparigas e 7 rapazes) com idades compreendidas entre 1 e 3 anos. A sala de jardim de infância tinha 22 crianças (14 raparigas e 8 rapazes) de 4 e 5 anos de idade.

O processo investigativo

Através da metodologia da investigação-ação investigou-se a própria prática de ensino, observando e refletindo com o intuito de melhor compreender a ação pedagógica, os comportamentos das crianças e potenciar as suas aprendizagens.

Os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados com o intuito de dar resposta aos objetivos específicos da presente investigação-ação foram os seguintes: análise documental; notas de campo, fotografias, vídeos e reflexões semanais decorrentes da observação participante e das conversas informais com as crianças; planificações diárias e semanais; ficha de observação dos comportamentos das crianças.

Inicialmente, em ambos os contextos, realizou-se uma breve pesquisa sobre que tipo de materiais soltos as crianças conheciam e que existiam na sala.

No contexto de creche, a intervenção centrou-se na exploração de várias peças soltas, com o objetivo de criar experiências ricas que fomentassem nas crianças a capacidade criativa, a resolução de problemas e a interação entre pares.



Figura 2. Exploração de jornais na creche



Figura 3. Exploração de caixas de papelão em creche

A intervenção em jardim de infância centrou-se na criação de uma nova área na sala, intitulada a área dos materiais soltos que era ocupada por duas crianças, de cada vez. Iniciou-se a investigação com a observação da sala e com uma conversa com a educadora cooperante, tentando perceber que tipo de materiais existiam em sala. Na fase seguinte, questionaram-se as crianças para perceber o que pensavam sobre a criação de uma nova área na sala- a área dos materiais soltos. De referir que a intenção inicial era proporcionar o jogo de peças soltas no espaço exterior, o que não foi possível devido aos constrangimentos impostos pela pandemia COVID-19.

Quadro 1. Categorias e os respetivos indicadores de observação do comportamento das crianças durante o jogo de peças soltas.

Categories	Indicadores de Observação
Interações e Relações Sociais	Explora sozinho ou com outros colegas
	Interage com outros colegas durante o jogo: (Jogo Social) ... em cooperação (ações para um mesmo objetivo) ... em diálogo (discutir ideias) ... em competição
	Pede ajuda ao adulto na sua exploração
Intencionalidade de Criança	Interliga/ constrói com diferentes materiais (Jogo com objetos)
	Idealiza/cria através da utilização dos materiais (Jogo Simbólico)
	Refere qual o intuito/objetivo da brincadeira

Com recurso a um telemóvel registaram-se vários momentos de jogo livre e espontâneo das crianças nesta área, de forma a proceder à conseqüente análise e reflexão sobre os comportamentos das crianças que foram observados.

Para o registo das observações em diferido (através dos vídeos) concebeu-se uma ficha de análise dos comportamentos das crianças quando estavam na área (Quadro 1). A ficha considera categorias e indicadores de observação elaborados com base nos trabalhos de Van der Kooij (1997) e Neto e Lopes (2014). O preenchimento da ficha foi efetuado através do registo de incidentes críticos, descrevendo os comportamentos espontâneos durante as explorações. O preenchimento de alguns indicadores foi enriquecido com as notas de campo decorrentes das conversas com as crianças durante o tempo em que estavam na área, de forma a se poder registar a significatividade do jogo. Deste modo, através de questões como "o que estás a fazer? Para quê? Porquê?" procurava-se perceber a intencionalidade lúdica subjacente à brincadeira.



Figura 4. Alguns materiais soltos existentes na sala



Figura 5. Explorações na área dos materiais soltos

A utilização destes indicadores de observação, complementados pelas notas de campo, constitui-se como um elemento metodológico central do desenvolvimento do processo investigativo, permitindo o foco na relação da criança com esta forma de jogo, descrevendo os seus comportamentos e o seu significado lúdico e permitindo obter dados relevantes que suportaram a necessária reflexão e análise crítica sobre: a forma como se pode promover o jogo de peças soltas; os comportamentos lúdicos que desencadeia nas crianças; as interações que promove e as suas repercussões em várias facetas do desenvolvimento da criança e a sua influência.

Análise e discussão dos resultados

Em creche, as práticas pedagógicas centraram-se em proporcionar momentos de jogo de peças soltas, permitindo à criança encaminhar a sua própria exploração, beneficiando de vários momentos de descoberta, criação e aprendizagem (Nicholson, 1972).



Figura 6. Exploração de tubos de cartão em creche

No jardim de infância fez-se o registo audiovisual de 8 momentos de jogo de peças soltas, com tempos entre 10 e 30 minutos de gravação e envolvendo 8 pares de crianças (quatro pares rapaz-rapariga, três pares de rapazes e um par de raparigas).

No que diz respeito à categoria interações e relações sociais foi evidente que as crianças, na sua maioria, durante os momentos de jogo preferiram explorar em cooperação, interagindo e dialogando, sobretudo nos momentos iniciais na área. Com efeito, foi bastante visível a negociação quando as crianças planeavam as suas explorações, discutindo quem vai fazer o quê e para quê. O jogo social em cooperação associado ao jogo simbólico revelou-se como uma das formas de jogo mais apreciadas pelas crianças. Durante o jogo simbólico, os papéis familiares foram dos mais representados pelas crianças.

Na categoria intencionalidade da criança e no que diz respeito ao jogo de construção, foi possível verificar que as crianças se envolveram na construção e interligação entre os mais variados tipos de materiais, escolhidos pelas próprias, idealizando e criando verdadeiras “obras de arte” com um significado lúdico muito próprio. Também se envolveram em explorações sensoriais, de modo a conhecerem melhor os materiais que estavam à sua disposição e que lhes despertavam interesse, atribuindo-lhes por vezes significados ou características humanas, conforme as suas explorações. A interligação de materiais é um dos fatores de criação e descoberta que fomenta a resolução de problemas e a criatividade. Neste indicador de observação, a imitação ou repetição de ações dos seus colegas foram muito observadas. Através das conversas informais durante o jogo, constatou-se também que a maioria das crianças conseguiu esclarecer qual o objetivo da sua exploração, expressando entusiasmo nessa explicação.

Conclusões

O jogo de peças soltas, realizado num ambiente livre e espontâneo, oferece às crianças uma enorme multiplicidade de hipóteses de jogo, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a nível motor, socio-emocional e cognitivo. Este tipo de jogo gera nas crianças múltiplas formas de aprendizagem ativa, na medida em que são elas próprias os agentes condutores dessas aprendizagens. As observações realizadas mostraram que as crianças utilizam este tipo de materiais para criar situações/cenários, planejar ações, resolver problemas e ainda auxiliar ou cooperar com os colegas durante a exploração, construção e exercício da situação lúdica que foi criada.

O jogo de peças soltas, promovido de uma forma consciente, intencional e sistemática, revelou-se um instrumento fundamental para melhorar a qualidade do ambiente educativo em creche e jardim de infância.

Referências

- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. Red leaf Press.
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, Outdoor Play and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53-60.
- Gibson, J., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children`s Cognitive, Social and Emotional Development. *School Mental Health*, 9, 295–309.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. APEI & Câmara Municipal de Cascais.
- Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts, an important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2), 5-14. <https://ojs.lboro.ac.uk/SDEC/article/view/1204>
- Rodrigues, A., Marmeleira, J., Pomar, C., & Veiga, G. (2020). O Jogo de peças soltas e o desenvolvimento socio-emocional da criança. In R. Mendes, M. Silva & E. Sá (2020). *Estudos de Desenvolvimento Motor da Criança XIII* (pp.98-99). CIDAF-UC & FCT
- Van der Kooij, R. (1997). O Jogo da Criança. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). FMH-UTL.

Educar para a igualdade de género na infância: nas diferenças nos respeitamos

Catarina Nunes | Universidade de Évora (Portugal) |
catarina.guerreiro.nunes@gmail.com

Clarinda Pomar | Universidade de Évora (Portugal) | cpomar@uevora.pt

Resumo

Este estudo, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), focou-se na temática da Educação para a Igualdade de Género procurando, por um lado, compreender de que forma as concepções estereotipadas de género influenciam os comportamentos e as relações entre as crianças e, por outro lado, explorar práticas pedagógicas que permitam desconstruir os estereótipos de género e promover atitudes favoráveis à igualdade de género. A pertinência deste estudo justifica-se pelo facto de a igualdade de género ser um conteúdo transversal à ação educativa e um pilar da educação para a cidadania, fundamental em todos o sistema educativo. Promover a igualdade de género em contexto educativo requer um processo intencional de tomada de consciência dos estereótipos de género e a conseqüente discussão num ambiente livre e plural, respeitador das diferenças, que promova nas crianças o sentido crítico, aprendendo a não emitir juízos sem fundamento e a fazer escolhas libertas de concepções estereotipadas. A investigação foi realizada com recurso à metodologia de investigação-ação utilizando como instrumentos de produção/recolha de dados as planificações, as notas de campo e reflexões sustentadas na observação participante, os registos audiovisuais e os produtos dos trabalhos realizados pelas crianças. Na PES no 1.º CEB foram realizadas várias atividades na sala de aula, devidamente integradas no desenvolvimento de várias áreas curriculares, adotando-se o seguinte percurso metodológico: colocar a descoberto as concepções estereotipadas de género; discutir as suas conseqüências, tanto a nível individual, como social; promover, de forma consciente e justificada, atitudes favorecedoras da igualdade de género. Os dados recolhidos revelaram, de um modo geral, que as crianças manifestavam concepções estereotipadas, diferenciando atividades de tempo livre, jogos, profissões, roupas, tarefas domésticas segundo os padrões socialmente atribuídos ao género masculino e ao género feminino. As atividades revelaram-se promotoras de ambientes facilitadores da igualdade de género, com efeitos nos comportamentos e interações entre as crianças e entre as crianças e a professora. As crianças envolveram-se ativamente, e de forma cooperativa, no desenvolvimento das atividades, participaram com interesse e entusiasmo nas discussões que foram promovidas e na produção de materiais não estereotipados.

Palavras-chave: Prática de ensino supervisionada; 1.º Ciclo do ensino básico; Estereótipos de género; Igualdade de género; Cidadania.

Introdução

Ao longo do tempo, a sociedade conferiu determinadas expectativas em relação às normas de comportamento mais adequadas a homens e a mulheres. O termo papéis de género é usado para designar esta “dimensão comportamental das representações largamente partilhadas sobre o modo de ser de homens e mulheres” (Amâncio, 1994, p. 76). Embora seja visível na sociedade uma tentativa de flexibilização dos papéis de género, ainda há uma presença acentuada de estereótipos de género, o que limita as escolhas individuais, influencia as relações sociais e condiciona os julgamentos entre as pessoas. Com efeito, os estereótipos de género são importantes mediadores das perceções, atitudes, comportamentos, opções e expectativas individuais e coletivas sendo, geralmente, transmitidos de uma forma subtil, não expressa e inconsciente, o que lhes confere um carácter natural e inevitável (Pomar et al., 2012). As crianças são expostas a estas crenças desde o nascimento, nos mais variados contextos (familiares, escolares, sociais e culturais) percebendo as expectativas da sociedade em relação ao seu género e aprendendo os conteúdos dos estereótipos de género, geralmente sem os questionar, o que dificulta a sua mudança. Considerando o processo de desenvolvimento da criança, a idade em que as crianças frequentam o 1.º ciclo são críticas para a construção de conceções estereotipadas dos papéis de género (atividades, interesses, comportamentos), sendo, por isso, importante refletir e discutir com as crianças sobre estas representações estereotipadas dos papéis de género para as poder desconstruir e fomentar atitudes e comportamentos sensíveis à igualdade de género.

A expressão Igualdade de Género significa que todos os homens e mulheres têm iguais direitos, oportunidades e responsabilidades. É um conceito que significa que todo o ser humano é livre de desenvolver as suas aptidões e escolhas, liberto de estereótipos e preconceitos associados ao género (Pomar et al., 2012). Deste modo, para um/a docente revela-se pertinente questionar qual a influência que o contexto educativo pode ter na construção das conceções estereotipadas de género. Esta questão despoleta, naturalmente, outra questão que se relaciona com a compreensão de como este mesmo contexto educativo poderá contribuir para a mudança das atitudes e comportamentos que, de alguma forma, se revelem estereotipados em função do género

Questão de investigação e objetivos do estudo:

A questão orientadora da investigação foi a seguinte: Como educar para a igualdade de género, desenvolvendo práticas pedagógicas que promovam nas crianças a desconstrução dos estereótipos de género e atitudes favoráveis à igualdade de género? Dando seguimento à questão de investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a influência que o ambiente educativo (práticas, organização, recursos pedagógicos, interações, etc) possui na construção das conceções estereotipadas de género das crianças;
2. Avaliar o ambiente educativo identificando, por um lado, alguns fatores estereotipados em relação ao género que poderão ser modificados e, por outro lado, determinando as potencialidades, presentes no ambiente

- educativo, que poderão contribuir para a mudança em direção a um ambiente favorável à igualdade de género;
3. No seguimento do objetivo anterior, explorar práticas pedagógicas intencionais e significativas que promovam a igualdade de género.

Contexto de realização do estudo

O estudo foi realizado no âmbito da dimensão investigativa das Práticas de Ensino Supervisionadas em Jardim de Infância e no 1.º CEB do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Universidade de Évora e decorreu em duas instituições educativas da cidade de Évora durante o ano letivo 2020-2021.

O grupo de jardim de infância era constituído por 22 crianças (8 rapazes e 14 raparigas) com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, mas tendo maioritariamente crianças de 3 anos.

No 1.º CEB a turma frequentava um 3º ano de escolaridade e era constituída por vinte e seis crianças (14 rapazes e 12 raparigas) com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade.

O processo investigativo

Para o processo investigativo recorreu-se à metodologia de investigação-ação que se constitui como uma ferramenta essencial para a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as e educador/as (Máximo-Esteves, 2008).

A recolha de dados foi realizada com recurso à observação participante tendo-se utilizado os seguintes instrumentos: notas de campo, reflexões diárias e semanais, registo audiovisual das atividades realizadas, produtos das crianças. Concebeu-se também um guião de autoavaliação com questões norteadoras da reflexão crítica que incidiam sobre componentes das três fases da ação educativa: planeamento, intervenção e avaliação. O guião foi organizado em dez dimensões cada uma delas com questões que permitiram a reflexão e a regulação da intervenção (Tabela 1).

Tabela 1. Guião de autoavaliação

1. Como surgiu a atividade / momento/ oportunidade para abordar as questões de género na turma?	1.1. Foi planeado previamente? 1.2. Que relações com os conteúdos curriculares? 1.3. Surgiu de um acontecimento/ situação imprevista que ocorreu (na sala ou fora da sala)? Qual?
2. Que aspetos (componentes dos papeis de género) foram abordados?	1.3. Profissões? 1.4. Personagens da literatura? 1.5. Atividades de tempos livres? 1.6. Tarefas domésticas?
3. Com que tipo de atividade se pretendeu desconstruir os estereótipos de género?	a. Jogos? b. Histórias? c. Debate?

4.Como se introduziu a temática/atividade?	<p>d. Utilizaram-se perguntas que levassem a pensar nos estereótipos de género?</p> <p>e. Levou-se para a sala um testemunho (convidado)?</p> <p>f. Propôs-se que as crianças partilhassem as suas opiniões sobre o tema?</p> <p>g. Promoveu-se a realização de um jogo sobre a temática?</p> <p>h. Utilizou-se a leitura de uma história?</p>
5.Quais foram os meios de comunicação utilizados	<p>5.1 Utilizaram-se imagens como meio de comunicação? Quais as mais significativas?</p> <p>5.1. Utilizaram-se textos como meio de comunicação? Qual/ais?</p> <p>5.2. Utilizou-se o diálogo como forma de comunicação? Entre a professora/educadora e as crianças?</p> <p>5.3. Promoveu-se o diálogo / comunicação entre as crianças?</p> <p>5.4. Houve preocupação em utilizar linguagem sensível ao género?</p>
6.Como foi feita a condução da discussão da atividade?	<p>5.5. Iniciou-se o debate com uma questão de partida?</p> <p>5.6. Procurou-se ouvir e respeitar as várias opiniões das crianças, mesmo as mais divergentes?</p> <p>5.7. Estimulou-se a participação de todas as crianças?</p> <p>5.8. Questionou-se sobre as razões das várias afirmações?</p> <p>5.9. Moderou-se a situação de discussão? Oralmente? Com registos escritos?</p> <p>5.10. Questionou-se sobre os estereótipos de género presentes na atividade?</p> <p>5.11. Questionou-se sobre as implicações/consequências desses estereótipos de género presentes na atividade?</p> <p>5.12. Questionou-se sobre as vantagens/ possibilidades de eliminar esses estereótipos?</p>
7.Como se fez a aproximação à realidade das crianças?	<p>5.13. Procurou-se utilizar exemplos concretos do dia a dia das crianças? Quais?</p> <p>5.14. As crianças partilharam exemplos de acontecimentos que se passaram na escola? Quais?</p>
8.Como foi a participação e reação das crianças?	<p>5.15. No início manifestaram perceções e opiniões muito similares ou divergentes?</p> <p>5.16. Manifestaram opiniões ou tomaram decisões em grupo?</p> <p>5.17. No fim houve consensualidade de opiniões? Quais?</p> <p>5.18. Manifestaram satisfação com a realização da atividade?</p> <p>5.19. As crianças aplicaram os conhecimentos ou manifestaram as atitudes promovidas com a atividade em outros momentos do dia?</p>
9.Como foi realizado o registo da atividade?	<p>a. Através de produções individuais dos/as alunos/as?</p> <p>b. Através de produções coletivas?</p>
10.Sugestões e recomendações a considerar em atividades futuras.	

As propostas de atividade foram desenvolvidas seguindo o seguinte percurso metodológico (Pomar et al., 2012)

1. Levar as crianças a tomar consciência dos estereótipos de género. É uma fase fundamental que deve ser preparada com muito cuidado;

2. Através do diálogo dar-lhes ferramentas para desenvolver o espírito crítico;
3. Desconstruir os estereótipos que as crianças evidenciam;
4. Promover atitudes favoráveis à Igualdade de Género.

Atividades realizadas

A temática da educação para a cidadania e igualdade de género caracteriza-se pela sua transversalidade em relação às várias componentes do currículo e deve ser desenvolvida em todos os ciclos de escolaridade (Monteiro et al., 2017). Deste modo, procurou-se articular os objetivos da investigação-ação com o desenvolvimento de diversas áreas curriculares, quer do 1.º ciclo, quer da educação pré-escolar. O planeamento das atividades e sua análise crítica foi apoiado pelos Guiões de Educação, Género e Cidadania do Pré-Escolar (Cardona et al., 2010) e do 1.º CEB (Cardona et al., 2011).

Considerando-se a necessidade de desenvolver uma intervenção intencional, sistemática e devidamente integrada no planeamento, realizaram-se várias atividades ao longo do tempo, procurando-se diversificar as áreas curriculares predominantemente envolvidas. Na tabela 2 apresentam-se algumas das atividades que foram realizadas organizadas pelas áreas curriculares.

Tabela 2. Atividades realizadas em várias áreas curriculares.

<p>Área disciplinar</p>	<p>P o r t u g u ê s</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e exploração de histórias (e.g. “Maruxa” de Eva Mejuto e Mafalda Milhões; “Será que a Joanelinha tem uma pilinha?” de Thierry Lenain; “As orelhas do abade” de Maria Teresa Silva) 2.Exploração das características das personagens através da visualização de filmes (e.g. Mulan; Zootropolis) <ol style="list-style-type: none"> 1. Oficina de escrita (Se eu fosse cavaleiro/a...) 	<p>Figura 2-Oficina de escrita</p> 
-------------------------	--	---

E x p r e s s ã o p l á s t i c a	<p>3.Representação de personagens (filmes/histórias) através de diversas técnicas de expressão plástica</p>	<p>Figura 3- Representação plástica</p> 
E x p r e s s ã o d r a m á t i c a	<p>4.Jogos de mímica</p> <p>5.Jogos de cartas (e.g. Jogo de cartas "Viver em Igualdade")</p>	<p>Figura 4-Jogo de cartas "Viver em Igualdade"</p> 
M a t e m á t i c a	<p>6.Construção de gráficos sobre os tempos livres dos rapazes e das raparigas</p> <p>7.Construção de gráficos sobre as profissões desejadas</p>	<p>Figura 5-Gráfico de profissões</p> 

Descreve-se em seguida a forma como se apresentou e se desenvolveu uma das atividades no 1º CEB.

Leitura e exploração da história “Maruxa” de Eva Mejuto e Mafalda Milhões

Durante a semana de observação no 1º CEB foi bastante visível o interesse que as crianças manifestavam pelos livros e a satisfação e atenção que demonstravam durante a leitura de histórias. Deste modo, considerou-se pertinente utilizar as histórias para a desconstrução dos estereótipos de género, decidindo-se ler e explorar o conto “Maruxa” de Eva Mejuto e Mafalda Milhões, na qual a personagem principal decide dar uma lição ao marido. Astuta e com grande habilidade no uso da ironia, a Maruxa consegue que Zézinho tome consciência de que o trabalho de casa está mal distribuído e, assim, mude de atitude.

A atividade iniciou-se através da leitura do conto em que, durante a leitura, se foram mostrando as imagens do livro. Desde as primeiras páginas que as ilustrações mostram a Maruxa totalmente entregue às tarefas domésticas, enquanto o Zezinho não colabora em nenhuma tarefa. Este comportamento transforma-se radicalmente nas páginas finais onde o marido também participa nas tarefas de casa, tal como se pode verificar abaixo.

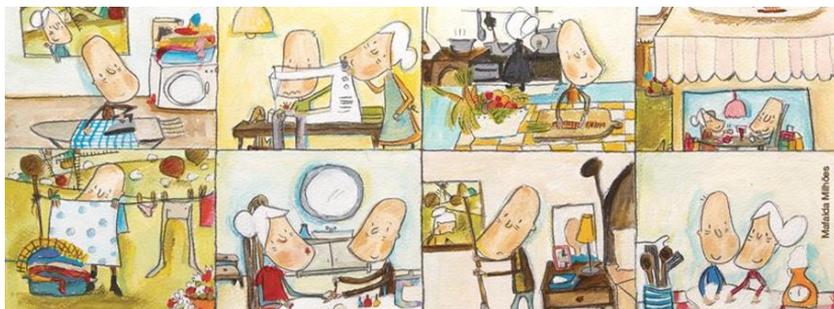


Figura 5. páginas finais do livro que demonstram a partilha de tarefas entre os personagens

Depois do conto as crianças foram incentivadas, através do diálogo, a refletir criticamente sobre o conteúdo da história, nomeadamente sobre as possibilidades de se concretizarem as ações da história. Apresenta-se um excerto do diálogo da professora estagiária com as crianças, no qual é possível constatar o percurso metodológico que foi seguido durante a orientação da discussão.

Catarina- O que acharam da história?

Di. M -Achei que esta história é uma história onde nós aprendemos que temos de ajudar os outros.

Catarina- Achas que o Zezinho fez bem?

Di. M- Não, não acho justo uns fazerem coisas e o outro não.

Catarina- Então Di o que mudavas na história?

Di. M- Eu começava a história em que os dois dividiam as tarefas.

Catarina -Ma, o que achaste da história?

Ma.C- Eu gostei da história e achei o marido da Maruxa muito preguiçoso.

Catarina- Ma, se fosses a personagem principal o que fazias?

Ma. C- Se eu fosse a Maruxa fazia a mesma coisa.

M.M- A Maruxa teve uma boa atitude com o Zezinho, porque lhe deu uma lição." O Zezinho devia de fazer mais coisas, fazer mais tarefas.

Catarina- M, achas que há tarefas só para mulheres?

M.M- Há tarefas para toda a gente, até para criança. Eu até faço o jantar (...) eu às vezes ajudo os meus pais, mas quem faz mais coisas na minha casa é a minha mãe. O meu pai anda mais ocupado no trabalho e em reuniões.

Catarina- Lá em casa quem é que também ajuda nas tarefas domésticas?

B.G- Eu. A minha avó ensinou-me a fazer as limpezas e eu comecei a ajudar a minha mãe, porque o meu irmão estava a jogar.... e eu tinha de fazer alguma coisa em casa, não era só brincar.

Catarina- A. O que achas? Queres dar a tua opinião?

M.A- Acho que foi bom a Maruxa ter dado a lição. Há algumas tarefas que os homens fazem melhor que as mulheres e outras em que as mulheres fazem melhor que os homens, a minha mãe "ajeita-se" a passar a ferro....

Catarina- Se tivéssemos de fazer uma conclusão, o que dirias C.B?

C.B- Cada um tem de partilhar tarefas.

Foi evidente nas intervenções das crianças a influência do ambiente familiar e a forma como os estereótipos dos papéis de género são encarados com naturalidade. Através da leitura do conto e do diálogo que se seguiu as crianças aprenderam a importância de nos sabermos colocar no lugar dos outros, e ver as coisas de outra perspetiva, com olhar crítico e liberto de estereótipos. As crianças tiveram a oportunidade de discutir ações e atitudes mais justas e menos justas, como por exemplo, a partilha de tarefas domésticas. É também importante referir que a forma como a discussão foi orientada permitiu que as crianças sentissem que poderiam expressar livremente as suas ideias e permitiu que as crianças refletissem criticamente sobre os papéis de género.

Por fim, crianças registaram numa ficha de trabalho as suas reflexões sobre o assunto. Essa mesma ficha continha também propostas de trabalho relacionadas com os conteúdos programáticos de português, tais como os dados relativos ao livro (autor/a, ilustrador/a, etc.).

Conclusões

Os dados recolhidos revelaram, de um modo geral, que as crianças manifestavam conceções estereotipadas definidas segundo os padrões socialmente atribuídos ao género masculino e ao género feminino. Estas conceções foram observadas em relação às atividades de tempo livre, aos jogos, às profissões, às roupas e às tarefas domésticas.

As atividades criteriosamente selecionadas para desenvolver este projeto revelaram-se promotoras de ambientes facilitadores da construção da igualdade de género, problematizando os estereótipos dos papéis de género e desenvolvendo o pensamento crítico. As crianças envolveram-se ativamente, e de forma cooperativa, no desenvolvimento

das atividades, participaram com interesse e entusiasmo nas discussões que foram promovidas e na produção de materiais não estereotipados.

Durante o processo investigativo existiu o cuidado de assegurar o máximo de respeito pelas ideias e crenças das crianças, promovendo na aula um ambiente em que as crianças não se sentissem julgadas, nem pela professora nem pelos/as colegas e pudessem expor livremente as suas ideias, as suas dúvidas e preocupações.

É fundamental desenvolver práticas pedagógicas sensíveis ao género e criar ambientes de aprendizagem que contribuam para a igualdade de género, concorrendo para a formação de homens e mulheres, cidadãos e cidadãs, livres e iguais nos seus direitos e deveres.

Referências

- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: A construção social da diferença*. Edições Afrontamento.
- Cardona, M. (Coord) J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *Guião de educação, género e cidadania – Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género/ Presidência do Conselho de Ministros
- Cardona, M. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. (2011). *Guião de educação género e cidadania - 1.º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género/ Presidência do Conselho de Ministros
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Monteiro, R (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C. , Neves, M.J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa- XXI Governo Constitucional.
- Pomar, C. (Coord.), Balça, A., Conde, A., García, A., García, A., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O., & Tavares, T. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania: 2º ciclo do ensino básico*. Comissão para Cidadania e Igualdade de Género/ Presidência do Conselho de Ministros.

Descobrir o mundo na diversidade familiar: uma experiência integradora

Cátia Ruas | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) |
catiasofie91@hotmail.com

Inês Ribeiros | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) |
ines.ribeiros@isce.pt

Eva Corrêa | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) |
eva.correa@isce.pt

Resumo

Ao longo dos últimos anos verifica-se a transição de um paradigma tradicional, com fragmentação dos saberes, para um paradigma integrador e holístico da educação. As aulas deixam de ser expositivas, o aluno passa a ser visto como construtor das suas aprendizagens e o professor desempenha um papel orientador no processo de aprendizagem. Este estudo foi sustentado na Metodologia de Trabalho de Projeto, que promove o envolvimento das crianças nas suas aprendizagens. Neste modelo, as crianças sugerem os temas a explorar, o que pretendem descobrir, onde investigar e que atividades desenvolver. Apreendem também a refletir e a extrair conclusões a partir do que experienciam e observam. Este projeto realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em Sintra – Portugal, e foi desenvolvido com um grupo de 25 crianças com idades de três e quatro anos, envolvendo a comunidade educativa. A problemática do projeto emergiu da necessidade de esclarecer o grupo de crianças acerca de aspetos decorrentes da diversidade das respetivas famílias. Neste âmbito, surgiu a seguinte questão de partida: As famílias são todas iguais? O projeto enquadra-se na área do conhecimento do mundo, em articulação com a área da formação pessoal e social. Entre as diferentes aprendizagens a promover nestas áreas, o projeto permitiu estimular e potenciar na criança capacidades e competências de descoberta de si, dos outros e do mundo que a rodeia. Tais aprendizagens espelham-se na consciencialização da diversidade familiar, na inclusão de crianças provenientes de contextos sociais heterogéneos, no respeito e aceitação da diferença e no combate ao preconceito. O sucesso do projeto decorreu da participação, empenho e dinâmica das famílias envolvidas ativamente na partilha de experiências e vivências. Exemplo disto foi a sua divulgação a toda a comunidade envolvente, através da organização de um *Peddy Paper* no qual todas as famílias participaram.

Palavras-chave: Área do conhecimento do mundo; Área de formação pessoal e social; Articulação de áreas de conteúdo; Diversidade familiar; Metodologia de trabalho de projeto.

Introdução

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), deve ser promovida na criança a capacidade de tomar consciência de si, do seu papel social e das suas relações com os outros, bem como o conhecimento dos contextos familiares e sociais envolventes, desenvolvendo atitudes de respeito e compreensão face à diversidade. Assim, as referidas

orientações curriculares remetem para a importância de serem proporcionadas às crianças aprendizagens que lhes permitam compreender o seu papel enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade que se rege por um conjunto de princípios e valores.

Segundo a fonte supracitada, para que a criança compreenda estes contextos mais próximos, é necessário que tome consciência de si e que tome consciência das suas características individuais bem como das suas capacidades e limitações.

A criança é colocada no centro das suas aprendizagens e o educador assume um papel orientador no processo educativo. Neste paradigma holístico, o educador pratica e promove a interdisciplinaridade entre as várias áreas de conhecimento. De acordo com Minello (2017), pode-se considerar a interdisciplinaridade como uma estratégia de motivação, colocando a criança no centro da aprendizagem, chamando-a a participar de forma plena, favorecendo metodologias ativas.

Este projeto surgiu durante uma conversa informal com o grupo de crianças, após a leitura do conto “*O Meu Pai*”. Uma criança informa que tem dois quartos: um na casa do pai e outro quarto na casa da mãe, onde moram também os seus avós maternos. Outra criança faz saber que também mora com a mãe, o avô e a avó, estando o pai a viver noutra casa.

Tendo como ponto de partida a situação que lhes suscitou curiosidade, ficou claro que as crianças gostariam de descobrir se todos moram com o pai e com a mãe, se todas as famílias são iguais. Surge, assim, o objetivo fundamental do projeto: sensibilizar as crianças para a diversidade dos modelos de família da atualidade.

A sociedade contemporânea encontra-se em constante evolução, o que, consequentemente, contribui para a alteração das estruturas familiares. Deste modo, são cada vez menos as famílias consideradas nucleares ou tradicionais, sendo crucial desenvolver essa consciência hoje, junto dos futuros adultos, de forma a combater o preconceito contra a diversidade familiar.

Segundo Bairrada, Caniço, Carvalho e Rodríguez (2010), ao longo dos tempos verificou-se uma mudança nas estruturas familiares. Passou-se de um conceito de família nuclear, onde o pai é o chefe de família, para conceitos de família mais complexos, por exemplo: família reconstruída, adotiva, unitária, monoparental, acordeão, comunitária, homoafetiva, entre outras constituições familiares. Em 2016, Portugal foi o 24º país a pôr termo à discriminação no acesso à adoção, apadrinhamento civil e demais relações jurídicas familiares com a promulgação da Lei nº 2/2016 de 29 de fevereiro. O conceito de família torna-se, portanto, mais complexo de definir.

Giddens (2004) afirma que a família é o primeiro agente de socialização, na qual a criança recebe cuidados físicos, afetivos, normas e valores sociais, costumes e crenças, veiculando um sistema de representações que orientam o seu processo de socialização. Como tal, a criança só conhece a sua realidade até ingressar na Educação Pré-escolar, na qual é confrontada com novas realidades, nomeadamente, a diversidade familiar. Deste modo, através da observação, a criança começa a tomar consciência das diferentes dinâmicas familiares. Se, para uns, é o pai e a mãe que assumem um papel principal no seu dia a dia, outras crianças partilham a maioria do seu dia com avós ou tios, que desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento. Pode também acontecer que, com uma

criança proveniente de uma família monoparental, seja um adulto singular a assumir a responsabilidade da sua educação. De acordo com Godinho (2016), é importante ter em consideração que “a criança é um ser iminentemente observador e curioso em descobrir o mundo que a rodeia” (p.6), sendo, por isso, necessário dialogar com ela e consciencializá-la para as diversas vivências do seu quotidiano.

Essa ideia é consolidada por Holt, que afirma o seguinte:

The child is curious. He wants to make sense out of things, find out how things work, gain competence and control over himself and his environment, do what he can see other people doing. He is open, receptive, and perceptive. He does not shut himself off from the strange, confused, complicated world around him. (...) To find out how reality works, he works on it. (1983, p. 283)

Souza (s.d.) constata ainda que:

O que percebemos diariamente é que muitas pessoas, tanto da família como até mesmo nas escolas, é que procuram esconder essa realidade das crianças ao invés de explicá-las. Dessa forma, ao invés de procurar esconder das crianças é necessário que as conscientize da diversidade, ensinando-lhes o respeito ao próximo e às suas diferenças ao invés de incentivá-las ao preconceito e à violência. (p. 3)

Que lugar mais indicado para abordar o tema da diversidade familiar do que dentro de uma sala rica em partilha de vivências? É imperativo satisfazer a curiosidade das crianças e envolvê-las na procura das suas respostas. Deste modo, as crianças aprendem sobre a diversidade familiar e são educadas a aceitá-la e respeitá-la, contribuindo para a alteração de perspetiva sobre este assunto, desconstruindo o preconceito existente em torno dos vários tipos de família.

Como vimos, a escola tem de ser uma instituição que promova a inclusão familiar, que segundo Vitaliano e Dall'Acqua (2010), diz respeito (...) ao acolhimento a todas as pessoas que apresentam alguma condição considerada como uma “diferença” ao padrão estabelecido socialmente como desejável ou “normal” (...) (p. 24).

Note (2003) menciona que:

As crianças são como esponjas. Absorvem tudo o que fazemos, tudo o que dizemos. Aprendem connosco o tempo todo, mesmo quando não nos damos conta de que estamos ensinando. Assim, quando adotamos um comportamento crítico – reclamando delas, dos outros e do mundo em torno de nós –, estamos lhes mostrando como condenar e criticar os outros. Estamos ensinando a ver o que está errado no mundo, e não o que está certo. (p. 15)

De acordo com a autora, pode-se concluir que a relação do educador com as famílias irá influenciar a mensagem que pretende enviar às crianças, pois se, numa conversa informal

defende a diversidade, mas se nos seus atos não a pratica, a criança assimila esses procedimentos contraditórios.

O educador deve assumir uma postura de respeito e equidade perante todas as famílias, respeitando a diversidade, incluindo-as no processo educativo para que, segundo Portugal (1998), se desenvolvam relações assentes no respeito mútuo.

Torres (1999), citado em Costa (2010), defende que:

É comum ouvir dizer que a família no passado era mais simples, mais reconfortante, mais solidária. Mas este tipo de afirmações traduz, muitas vezes, desconhecimento do passado ou esquecimento dos aspectos disfuncionais da família tradicional que ocasionaram exactamente a sua transformação. Todas as mudanças recentes ampliaram para significativos sectores da população as margens de liberdade e autonomia, mas criaram também novas questões e novos problemas, cujo equacionamento é indispensável. (p. 31)

Segundo a supramencionada autora, é preciso encontrar estratégias e planos de ação para fazer face aos novos conceitos de família, e parte da resposta a dar passa pela inclusão das famílias no contexto educativo. As autoras Sousa e Sarmento (2009-2010, referidas por Oliveira, 2014) consideram que a diversidade familiar, associada a diferentes culturas sociais, étnicas e religiosas, dão, assim, um contributo para a educação das crianças, promovendo a diversidade e abrindo portas para novas experiências e realidades.

Farias (s.d) ressalva a importância de uma boa relação entre a escola e a família para o desenvolvimento e a adaptação social da criança. Considera ainda que o reconhecimento e respeito da escola em relação à família contribui diretamente para o bem-estar psicológico da criança e dos seus pares.

A escola deve procurar estratégias para dar respostas à diversidade, sendo também capaz de se adaptar às realidades sociais. Por exemplo, a celebração do Dia do Pai e da Mãe nas escolas é cada vez menos usual, dando esta celebração lugar ao Dia da Família. A criação desta iniciativa promove o respeito e a aceitação da diversidade e riqueza familiar, envolvendo todos os participantes na educação da criança num dia festivo universal. Esta estratégia, de acordo com as declarações da orientadora escolar Evanir Canabarro, (entrevista, 10 de maio, 2016) poderá ser a solução encontrada para combater o constrangimento ou perturbação emocional por se ser pertencente a uma constituição familiar e não tradicional.

O Dia da Família (15 de maio) foi proclamado na Assembleia Geral das Nações Unidas através da resolução 47/237 de 20 de setembro de 1993. Esta celebração tem como um dos seus princípios promover a importância da família e o papel que desempenha na educação das crianças.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) estabelece, entre outros princípios, a contribuição da família para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, consciente sobre os valores morais e cívicos, para além de contribuir para

o desenvolvimento do espírito e da prática democrática, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar contempla vários artigos, entre os quais, o artigo 2º que define a Educação Pré-escolar como a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação. Deste modo, favorece-se a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Adicionalmente, o artigo 4º estabelece a participação da família e dos encarregados de educação no processo educativo das crianças.

Método

Participantes

A Instituição, na qual foi desenvolvido o projeto, nasceu no ano de 1975, no concelho de Sintra. Surgiu como resposta a uma necessidade social após a Revolução do 25 de abril de 1974. No ano de 2018, recebe diariamente, em média, cerca de 200 crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos.

O grupo envolvido no projeto, conforme se verifica na tabela 1, é constituído por 28 crianças entre os três e os quatro anos de idade, podendo-se classificar o grupo como homogéneo relativamente à faixa etária, considerando que todos completam os quatro anos de idade até ao final do ano civil.

Como se pode constatar na tabela 2, o grupo é constituído por 14 crianças do género feminino e o mesmo número do género masculino.

Tabela 1. Faixa etária

Faixa etária	Nº de crianças
3 anos	21
4 anos	7

Tabela 2. Género

Género	Nº de crianças
Feminino	14
Masculino	14

No grupo, existe uma criança portadora de hidrocefalia que se encontra ao abrigo do Decreto-lei 54/2018, sendo, portanto, orientada por uma educadora de Ensino Especial que a acompanha nas atividades de grande grupo ou mais direcionadas.

Metodologia e técnicas de recolha de dados

Como referido anteriormente, a abordagem utilizada ao longo do projeto foi a MTP. Esta metodologia tem como principal característica uma dinâmica centrada na criatividade e no envolvimento da criança na construção do conhecimento.

A MTP parte dos interesses das crianças ao promover o envolvimento das mesmas em todo o processo. Pelo facto de a temática desenvolvida partir de algo significativo para as crianças, solicita mais empenho, dedicação e motivação no trabalho desenvolvido, resultando em aprendizagens significativas. A metodologia por projetos possui uma outra importante característica: além da cooperação entre crianças e educadores em sala, é fundamental que exista uma boa relação de cooperação com a comunidade familiar.

De acordo com Loris Malaguzzi (1999), referido por Vasconcelos (2000), quanto mais amplas são as possibilidades que se proporciona às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências. De acordo com Ramiro Marques (2001):

Não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos. (p. 12)

Segundo Vasconcelos (2000), a MTP pode ser considerada como uma metodologia que se centra na resolução de problemas, que pretende, a partir das várias fases de pesquisa, planificação e intervenção, dar resposta aos problemas apontados. A autora acima referida defende que “o trabalho de projecto afirma uma criança investigadora, aposta na interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de um problema – a interdisciplinaridade no sentido da inter-relação dos saberes” (p. 20).

Independentemente do modelo curricular utilizado pelo docente, é possível a utilização da MTP como forma de antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e organização do conhecimento (Vasconcelos et al., 2000).

A MTP apresenta inúmeras vantagens, mas importa ressaltar que também pode apresentar algumas desvantagens. Para Cortesão (1990), esta metodologia foca-se em problemas que, sendo por vezes subjetivos, levam a que a sua abordagem se torne mais complicada e os resultados obtidos não sejam precisos.

O projeto foi desenvolvido utilizando a técnica de observador participante. De acordo com Bogdan e Taylor (1975), a observação participante é caracterizada por intensas interações sociais entre investigador e sujeitos, ressaltando que o investigador é parte integrante do processo, fazendo a recolha sistematizada de dados. Vogt (1999) refere que o investigador recorre a esta técnica de investigação:

(...) a researcher participates as a member of the group that he or she is studying. Sometimes the researcher informs the group that he or she is an observer as well as a participant, and sometimes the researcher pretends to be an ordinary member. (p. 208)

Foram utilizados diversos instrumentos que permitiram a recolha de dados, nomeadamente, o diário de bordo, notas de campo, registo fotográfico e vídeo. Segundo Moresi (2003), as técnicas de recolha de dados são os instrumentos utilizados para registar, controlar e analisar as informações.

Procedimentos

Na primeira fase do projeto definiu-se o problema e formularam-se as questões a aprofundar com as crianças. Em diálogo com o grupo, procurou-se apurar o que já pensavam conhecer sobre a família. O registo inicial foi escrito pela investigadora e lido para que as crianças confirmassem que o que foi escrito correspondia ao que elas tinham dito. Mata (2008) afirma que integrar a escrita no dia a dia da criança facilita o processo de apropriação da funcionalidade da escrita. É crucial que as crianças assistam à sua utilização em contexto com objetivos e finalidades significativas para elas (Figura 1 e 2).



Figura 1. Questões de base que sustentam o projeto | Figura 2. Questões para o desenvolvimento do projeto

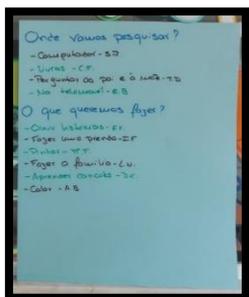


Figura 3. Desenvolvimento e planificação do trabalho

A fase II do projeto consiste em definir objetivos gerais e específicos para cada atividade, bem como em realizar a planificação das atividades e a formulação de interesses adaptados aos interesses das crianças. Em diálogo com o grupo, respondeu-se às seguintes questões: onde vamos pesquisar e que atividades as crianças gostariam de fazer ao longo do projeto (Figura 3).

Seguidamente, foi necessário criar um cronograma com a intenção de organizar e estruturar as atividades propostas. É importante salientar que, ao longo do projeto, o cronograma foi sofrendo alterações à medida que surgiam outros interesses por parte das crianças. Foi também elaborada a teia inicial para estruturar as atividades propostas e

realizar a interdisciplinaridade com outras Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios das orientações curriculares. No decorrer do projeto, importa referir que teia não foi estática e sofreu alterações em função de novas ideias ou informações (Figura 4).

A execução do projeto é destinada à realização das atividades propostas. É reservada à elaboração da pesquisa, seleção e registo da informação. O projeto foi iniciado pela descoberta do eu, para que a criança (re)conheça as suas características individuais. De acordo com Lima (2004), a criança desta faixa etária não é capaz de se colocar no lugar do outro e de perceber outros pontos de vista e, como tal, faz sentido promover na criança a capacidade de descobrir o outro. É importante que se identifique a si própria, mas é também relevante que se identifique o outro como um ser com características, capacidades e limitações distintas.



Figura 4. Teia inicial e interdisciplinaridade

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a construção da identidade passa pelo reconhecimento das suas características individuais. Assim, iniciou-se o projeto a partir da criança enquanto indivíduo, alargando o conhecimento para os seus contextos mais próximos, nomeadamente a família. Estas atividades permitiram à criança reconhecer as suas características individuais, levando-a, também, a tomar consciência da diversidade existente no grupo (Figura. 5 e 6).



Figura 5. Seleção e recorte do que mais gostam | Figura 6. Quem sou eu?

Após esta atividade, com a colaboração das famílias, elaborou-se uma árvore genealógica de cada criança. Em grupo, observou-se e refletiu-se sobre os seus vários tipos, possibilitando ao grupo observar diretamente as famílias com as suas diferenças quanto ao papel que cada um desempenha e o número de constituintes do agregado familiar. O grupo constatou, então, que todas as famílias são diferentes (Figura 7).



Figura 7. Árvore genealógica elaborada com as famílias

De seguida, partiu-se para a atividade de desenhar quem mora em casa. O grupo desenhou quem morava na sua casa e identificava o nome dos familiares (Figura 8).



Figura 8. Quem mora na minha casa

Esta atividade serviu de lançamento ao desafio seguinte, que pressupunha analisar os diferentes agregados familiares e verificar quantas pessoas moravam em cada casa, além das atividades que mais gostavam de desenvolver em conjunto (Figura 9).



Figura 9. Gráfico Quem mora lá em casa?

Esta atividade foi articulada com mais evidências no Domínio da Matemática, no âmbito do Conteúdo da Organização e Tratamento de Dados. Após o preenchimento do gráfico, foi realizado um registo sobre a informação recolhida. O objetivo desta análise era fazer com que o grupo fosse capaz de identificar a categoria modal e de a relacionar com o registo de maior frequência, promovendo a articulação com outros Subdomínios do Domínio da Matemática, nomeadamente, número e operações (Figura 10 e 11).

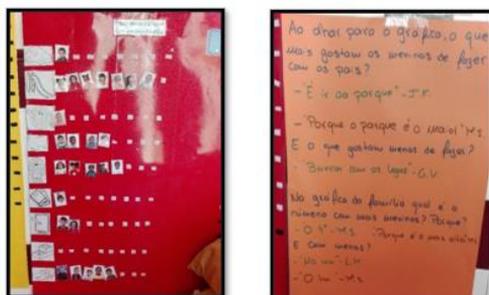


Figura 10 - Gráfico sobre o que mais gostamos | Figura 11- Análise dos gráficos com o grupo de fazer em família

Foi também realizada com o grupo uma dramatização da história Manta de Retalhos, que retrata a importância da família e das recordações. Esta dramatização serviu de lançamento para outras atividades em que o grupo se envolveu. Uma criança propôs fazer um presente para a mãe com pedacinhos de tecidos, uma vez que estava a chegar o Dia da Mãe (Figura. 12).



Figura 12. Presente do Dia da Mãe

Seguidamente, propôs-se às crianças a realização de uma manta de retalhos para a sala, como a avó da história tinha feito. Com a colaboração das famílias, que contribuíram cada uma com um retalho de tecido, foi concebida uma manta da família, que mais tarde serviu para a divulgação do projeto.

Após a leitura do conto *O Monstro das Cores* e da sua exploração, introduziu-se na sala o “Emocionómetro”. Em diálogo com o grupo, identificámos os gostos das crianças e o que as deixava tristes ou zangadas. Um menino referiu que ficava zangado quando os amigos lhe tiravam o boneco das mãos. Foram desenvolvidas diversas atividades que permitiram a interdisciplinaridade com as diversas áreas de conteúdo, bem como a promoção, na criança, da capacidade de expressar e identificar sentimentos (Figura 13 e 14).



Figura 13. Atividade do “emocionómetro”



Figura 14. Balão sensorial

Foi, ainda, elaborado com o grupo o “Monstrinho Amoroso”. Este monstrinho teve o objetivo de guardar as memórias mais importantes da criança para recordar sempre que quiser e precisar. A criança desenha algum evento importante para si, partilha com o grupo e guarda-o dentro do monstrinho que toma conta das suas memórias. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 49) “esse diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (Figura 15 e 16).



Figura 15. Construção do monstrinho amoroso



Figura 16. Ilustração de uma criança a passear com o pai e a verem o arco-íris

A quarta fase do projeto é considerada por Vasconcelos (2000), a última etapa do projeto:

(...) é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente. Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portfólios, divulga-se. (p. 17)

Para a divulgação do projeto realizou-se um *Peddy Paper*, no Parque da Liberdade, Sintra. Para dar a conhecer o projeto, contou-se com o envolvimento das crianças, para que, deste modo, se sentissem valorizadas no processo da divulgação.

Para escolher a canção, foi realizada uma votação com o grupo. Depois de ouvirem duas propostas, cada um votou na que mais gostou e realizou-se a contagem dos votos, identificando-se a canção vencedora: “Tenho uma família que gosta de mim” (Figura. 17).

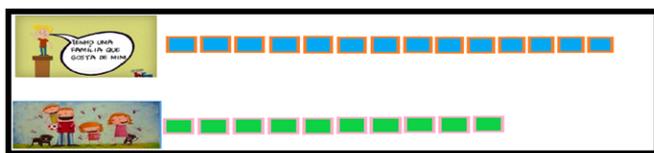


Figura 17. Resultados no gráfico de votação

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), para expandir aprendizagens, o educador “incentiva a tomada de decisão individual e coletiva e a resolução de conflitos pelo diálogo” (p.41).

Seguidamente, elaboraram-se convites para oferecer à família e instrumentos musicais para acompanhar a canção (Figura 18 e 19).



Figura 18. Elaboração dos convites para as famílias | Figura 19. Elaboração dos instrumentos de percussão

A construção de instrumentos musicais contribuiu para a articulação com a Área de Expressão e Comunicação. “O processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão simples ou construídos pelas crianças, relacionando-se com as artes visuais”, defendem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 55).

De acordo com Gloton e Clero (1976), a relação da música com a criança implica “despertar a criança para a música é suscitar nela a vontade de cantar, de ouvir, de criar livremente” (p. 181).

De acordo com Amado, citado em Veríssimo (2012), o contacto com a música em idade pré-escolar é mais do que ouvir, pressupõe também a sua criação e refere que “a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e que também é capaz de criar” (p. 17). Por fim, propôs-se ao grupo a elaboração de convites para levar para casa, com o objetivo de informar a família quando e onde seria o evento e divulgação do projeto à comunidade familiar.

No que diz respeito ao *Peddy Paper*, fomos descobrir em que realmente consistia, e o grupo percebeu que era necessário um tesouro para encontrar. Assim sendo, iniciou-se a realização do tesouro final. Foram construídas caixas para guardá-lo (Figura. 20). Para colocar no interior, sugeriu-se a confeção de bolachas. Decidiu-se fazer waffles, pois as crianças nunca tinham visto como se confecciona.



Figura 20. Elaboração da caixa do tesouro

Para a divulgação do projeto realizou-se o *Peddy Paper* (Figura. 21). Esta atividade teve quatro objetivos principais:

- Divulgar à comunidade familiar o projeto que foi desenvolvido com o grupo;
- Proporcionar ao grupo a observação das diferentes dinâmicas familiares;
- Suscitar nos transeantes, curiosidade pelo projeto e dar a conhecer o seu propósito, alargando o público do projeto e a sua mensagem de respeito pela diversidade;
- Propiciar às famílias um momento divertido e de qualidade com as suas crianças.



Figura 21. Fotos da divulgação do projeto

Após o *Peddy Paper*, houve um lanche convívio partilhado entre as várias famílias, com o objetivo de proporcionar mais um momento divertido promotor do alargamento das relações interpessoais (Figura.22).



Figura 22. Almoço convívio

No processo de divulgação, foi notória a adesão e envolvimento da família no projeto e a sua adesão à divulgação. Além disso, gerou-se um clima de boa disposição e colaboração entre todos, fazendo com que usufríssem de uma manhã diferente, proporcionando tempo de efetiva qualidade com as suas crianças. Estiveram presentes pais, mães, avós e irmãos e, mesmo quem não pôde participar no convívio por motivos laborais, encontrou modo de estar presente somente durante a atividade específica.

Solicitou-se a alguns intervenientes do projeto, nomeadamente a equipa pedagógica e comunidade familiar que elaborassem um texto sobre qual foi, para si, a importância do desenvolvimento deste projeto junto das crianças:

- ✓ “Este projeto é consciente e proporciona ao grupo atividades que envolvem a escola e os pais. Promove a autonomia e o bem-estar das crianças. Desenvolve também o respeito por si e pelos outros. Desperta a solidariedade e desenvolve todas as potencialidades da criança.” – Diretora pedagógica;
- ✓ “Um projeto superinteressante que faz com que passemos mais tempo em família, mas sobretudo muito divertido. Obrigada”. – Comunidade familiar.

Após a divulgação do projeto foi realizada uma manta para a sala, com pedaços de tecidos trazidos pelas famílias. Este trabalho coletivo ficou exposto durante algum tempo fora da sala para dar a conhecer o projeto à restante comunidade familiar da instituição (Figura 23).



Figura 23. Manta de retalhos de família

Resultados

A Metodologia de Trabalho por Projeto foi, sem dúvida, crucial para a obtenção de resultados significativos em que foram cruzados os vários dados obtidos através da investigação (observação participante, notas de campo, diário de bordo, registos fotográficos, áudio e vídeo) possibilitando a divulgação junto da Comunidade Educativa.

A grande intencionalidade do Projeto "A Diversidade Familiar: Um projeto desenvolvido em Educação Pré-escolar", foi alcançada pela apresentação dos seguintes resultados:

- Sensibilização das crianças para a diversidade familiar da atualidade e para a alteração das estruturas das famílias;

- Manifestação do interesse em descobrir diferentes tipos de família;
- Articulação das diferentes áreas de conteúdo no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar;
- Grande envolvimento das famílias na conceção e divulgação do projeto em cooperação com a educadora de infância e a investigadora;
- Valorização das famílias pelo trabalho desenvolvido ao longo do projeto que se expressam nas vozes da comunidade educativa (Quadro 1).

Quadro 1. Vozes da Comunidade

<p>"Vozes" da comunidade educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Um projeto muito interessante que faz com que passemos mais tempo em família, mas sobretudo muito divertida. ✓ Um projeto aliciante que nos faz recordar o quanto é importante da família lembrar. ✓ Este projeto é consciente e proporciona ao grupo atividades que envolvem a escola e os pais. Promove a autonomia e o bem-estar das crianças. Desenvolve também o respeito por si e pelos outros.

Conclusões

A elaboração do projeto promoveu a autonomia no grupo, permitiu que este mobilizasse conhecimentos prévios e os ampliasse, envolvendo todos os intervenientes do processo.

Como defende Kilpatrick (2006), a implementação de uma metodologia como esta implica que as crianças aprendam pela ação, a pensar e a resolver os seus problemas, a socializar e a respeitar as ideias contrárias. Ou seja, esta metodologia também promove aprendizagens através da socialização, pois através das interações assimila regras de convivência e valores da sua sociedade.

Educar para a diferença e o respeito mútuo são os conceitos que predominaram no desenvolvimento deste projeto, ampliando, neste grupo de crianças, conhecimentos sobre a sociedade atual.

Além disso, as potencialidades do projeto foram, nomeadamente, a utilização de histórias como fio condutor de atividades, pois é uma estratégia para promover o interesse e o gosto pela leitura e, simultaneamente, uma forma de motivação para a realização de atividades. O facto de existirem muitas histórias sobre a temática, adaptadas à idade do grupo, foi também um benefício ao projeto. Segundo Traça (1992), a leitura de histórias é uma estratégia para promover o contacto com a literatura, incentivando o gosto e o prazer associado à apreciação literária. Mata (2008) refere ainda que a leitura promove a compreensão e a consciencialização do sentido da escrita.

Ao longo das dez atividades que constituíam a teia inicial, o grupo revelou estar envolvido e foi capaz de responder à questão principal do projeto “As famílias são todas iguais?” Um recurso utilizado no projeto foi a história de Tood Park, *O Livro da Família*, uma ferramenta de excelência na Educação Pré-escolar que simplifica e descomplica o conceito de família para os mais novos, permitindo ao grupo conhecer e ampliar as noções de estrutura familiar e as suas diferentes dinâmicas.

Dohme (2011) enumera princípios éticos que podem ser transmitidos às crianças através de histórias, nomeadamente, igualdade, justiça, respeito, tolerância. Segundo o autor, as histórias são ferramentas facilitadoras na transmissão dos valores porque atribuem uma razão aos seus comportamentos.

Deste modo, foram dinamizadas algumas propostas que surgiram dos interesses do grupo, que permitiram explorar a diversidade das famílias, desenvolver a autoestima e autonomia bem como a capacidade de identificar e expressar sentimentos, dando ênfase à alegria e ao amor, sentimentos esses que estão diretamente relacionados com a família.

Outra das potencialidades do projeto foi o facto de o grupo ter aderido tão bem às atividades realizadas ao longo de todo o percurso. Foi notória a sua alegria e participação durante as atividades e jogos. Além disso, durante a execução do projeto foi possível perceber as reações das famílias que partilhavam os comentários das crianças, durante o desenvolvimento do projeto.

A temática desenvolvida foi pertinente em virtude de se verificar no grupo diferentes dinâmicas familiares, sendo assim possível ampliar o conhecimento de diversos conceitos de família.

O envolvimento das famílias foi também um ponto forte no projeto, pois sem as famílias não faria qualquer sentido. Foi também gratificante sentir o envolvimento de toda a comunidade escolar, ao longo do projeto, e o apoio prestado para a sua divulgação.

Referências

- Bairrada, P., Caniço, H., Carvalho, A., & Rodríguez, E. (2010) *Novos tipos de família: plano de cuidados*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. J. Wiley.
- Costa, H. (2010). *Relação Família/Escola – duas realidades. Uma visão de ecologia humana*. Universidade Nova de Lisboa.
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/4445/1/heldercosta.pdf>
- Cortesão, L. (1990). Projecto, interface de expectativa e intervenção. In E. Leite, M. Malpique & M.R. Santos. *Trabalho de Projecto*. Leituras comentadas. Afrontamento.
- Dohme, V. (2011) *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Editora Vozes.

- Dorothy, N. (2003). *As crianças aprendem o que vivenciam*. Editora Sextante.
- Farias, M. (s.d) Famílias homoparentais e a escola: reflexões e possibilidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 1477-1488.
- Giddens (2004). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gloton, R., & Clero, C. (1976). *A atividade criadora na criança*. Editorial estampa.
- Godinho, A. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias*. Estudo de caso. Tese de mestrado, ISEC.
- Holt, J. (1983) *How Children Learn*. Delacorte Press.
- Kilpatrick, W., (2006). *O Método de projecto*. Livraria Pretexto Editora, Edições Pedagogo.
- Lima, D. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação*. Tese de mestrado, Universidade do Minho.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Minello, R. (2017). *Práticas Educativas: A Interdisciplinaridade como estratégia para a aprendizagem no ensino fundamental*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2(1), 220-239, Abril de 2017. ISSN:2448-0959.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Programa de Pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica.
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. Tese de mestrado, UMinho.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Souza, S. (s.d) *Diversidade familiar: um desafio para as escolas contemporâneas*.
- https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA7_ID4533_15092017222908.pdf
- Traça, E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O. & Alves, S. (2000). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens - Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

Verissimo, I. (2012) *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação.

Vitaliano, C. & Dall'Acqua M. (2010) *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais e especiais*. Eduel.

Vogt, W. (1999). *Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. Sage.

Legislação consultada

Lei nº 2/2016 de 29 de fevereiro

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro

Decreto-lei nº54/2018 de 6 de julho

Fontes de informação eletrónica MC - Medium Corporation
<https://medium.com/betaredacao/comemoração-do-dia-da-família-é-destaque-no-calendário-escolar-f43bf512b62f>

Educação infantil e texto poético: um encontro necessário

Claudia Leite Brandão | UNESP (Brasil) | cau_brandao@live.com

Renata Junqueira de Souza | UNESP (Brasil) | recellij@gmail.com

Ana Paula Carneiro | UNESP (Brasil) | ana.paula.carneiro340@gmail.com

Luana Garcia | UNESP (Brasil) | luana.b.garcia@unesp.br

Resumo

Desde a concepção da vida intrauterina, em todas as fases — infância, adolescência, juventude e velhice — o ser humano passa por processos de desenvolvimento biológico, psicológico e social. Com isso, as relações humanas e os ambientes influenciam diretamente na constituição humana. À vista disso defendemos que, ainda na infância, as crianças tenham o direito à literatura em situações planejadas para o contexto da Educação Infantil. O contato e o acesso aos textos literários são fundamentais para as crianças observarem e vivenciarem o comportamento do leitor, bem como experienciarem a troca de papéis — leitor e ouvinte. Nessa direção, entendemos que a poesia oportuniza a exploração das experiências imaginativas e, conseqüentemente, o ritmo, a entonação, a musicalidade e a sonoridade se constituem como elementos de encantamento e divertimento para as crianças. Posto isto, este estudo objetiva discutir a presença da poesia em uma proposta pedagógica para e com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Sob a perspectiva teórica de Trevisan (2002), Colomer (2007), Giroto e Souza (2010), selecionou-se a obra *Gato pra cá, rato pra lá*, de Sylvia Orthof e Graça Lima (2018), como o elo entre as crianças e a literatura. Diante disso, o planejamento da atividade de leitura partiu do conhecimento prévio em relação aos personagens — gato e rato —, ampliando com o morcego, prosseguindo para conexões com emoções e ações, tais como: tristeza, medo, amoroso, choroso, fraqueza, sorrir, morder... e, em decorrência do estudo, concluímos que a obra pode possibilitar diálogos sobre a personalidade individual e a convivência com os outros, enquanto a ludicidade e o ritmo das palavras formam caminhos para a interação entre mediador, texto e crianças. Com isso, a presença do objeto livro contribuirá para a articulação da leitura verbal e visual dentro de um processo formativo do pequeno leitor e da ampliação e desenvolvimento do repertório linguístico, cultural e social.

Palavras-chave: Primeira infância; Educação infantil; Textos poéticos; Prática de leitura.

Introdução

Para dialogar sobre Educação Infantil e textos poéticos, iniciamos com um trocadilho: Cadê a poesia que estava aqui? / O gato comeu. / Cadê o gato? / Foi brigar com o rato. / Cadê o rato? / Virou morcego. – Com essa releitura de uma parlenda tradicional, apresentamos alguns elementos que marcam esse artigo com o objetivo de discutir a presença da poesia como proposta pedagógica para o trabalho com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Nessa perspectiva, partimos da concepção de que, desde a concepção da vida intrauterina, em todas as fases — infância, adolescência, juventude e velhice — o ser humano passa por processos de desenvolvimento biológico,

psicológico e social. Com isso, percebemos que as relações humanas e os ambientes influenciam diretamente na constituição humana. À vista disso defendemos que, ainda na infância, as crianças tenham direito à literatura em situações planejadas para o contexto da Educação Infantil.

Diante disso, entendemos que o contato e o acesso aos textos literários são fundamentais para as crianças observarem e vivenciarem o comportamento do leitor, assim como experienciarem a troca de papéis — leitor e ouvinte. Nesse aspecto, concordamos com Souza e Brandão (2021, p. 106) ao apontarem que as “músicas, histórias e livros se constituem como uma combinação ideal para pensarmos a Educação Infantil. Isso porque na infância as crianças precisam estar imersas em diferentes situações de linguagem e brincadeiras”. Dessa forma evidenciamos que a poesia oportuniza a exploração das experiências imaginativas e, conseqüentemente, o ritmo, a entonação, a musicalidade e a sonoridade se constituem como elementos de encantamento e divertimento para as crianças.

Esse estudo se organiza a partir dos princípios teórico-metodológicos das investigações com propostas práticas do grupo de pesquisa “Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário”, vinculado ao Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (UNESP), na cidade de Presidente Prudente, em São Paulo, Brasil. Posto isto, esclarecemos que, sob a perspectiva teórica de Trevisan (2002), Colomer (2007), Giroto e Souza (2010), selecionamos a obra *Gato pra cá, rato pra lá*, de Sylvia Orthof e Graça Lima (2018), para ser o elo entre as crianças e o texto literário.

A elaboração dessa proposta com a obra selecionada surgiu da ausência da poesia em práticas pedagógicas na Educação Infantil, uma vez que em muitas situações essa presença está relacionada a textos folclóricos (cantigas, parlendas, adivinhas), sem que haja a percepção do caráter poético. Trevisan (2002) e Colomer (2007) apontam a dificuldade dos profissionais da educação em trabalhar a poesia em sala, situação que pode ser prevista pela formação inicial dos docentes nas especificidades da literatura infantil.

O estudo teórico para a propositura de um planejamento da atividade de leitura organizou-se com um olhar voltado às práticas desenvolvidas por estudantes e pesquisadoras do CELLIJ para e com as crianças e docentes participantes dos projetos do grupo de pesquisa. É importante ressaltar que a prática de leitura que será apresentada é uma articulação de referências teóricas e metodológicas, com possibilidades de concretização e fornecimento de subsídios para mediadoras(es) de leitura. De tal modo, este artigo apresenta uma investigação bibliográfica que indica a pertinência e relevância da exploração de textos literários com as crianças da Educação Infantil.

A formação leitora na Educação Infantil

Para a criança formar-se como leitora são necessários diversos processos e etapas, em que ela participe gradualmente, escutando histórias, folheando livros, observando ilustrações, criando hipóteses etc. Assim, a criança não precisa estar alfabetizada para desenvolver-se como uma leitora. Nesse sentido, Giroto e Souza acreditam que

A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre o texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. [...] No entanto, sem uma concepção de leitura voltada a esses fins, não se estabelece as bases orientadoras para a formação do leitor. (Giroto & Souza, 2010, p. 54)

À vista disso, para concretizar e oportunizar o protagonismo às crianças, faz-se importante envolvê-las nesse processo, observar suas expressões e em quais livros mostram mais interesse, além de propor a elas analisar, observar, sentir e folhear os livros, com o intuito de escolherem entre os selecionados. Vale ressaltar que, na primeira infância, as obras que apresentam ludicidade e ritmo com palavras chamam mais a atenção dos pequenos leitores.

As crianças são atraídas por capas cheias de cores e ilustrações cativantes. Assim os “primeiros olhares, primeiros contatos com o livro [...], a capa constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto com a leitura” (Linden, 2018, p. 57). Desse modo tanto título, capa, contracapa, ilustração, tamanho, formato quanto outros elementos assumem uma função extremamente relevante para atrair o leitor.

As ilustrações também ganham sentido importante para a compreensão e atração nessa faixa etária, visto que o livro ilustrado ou o livro-imagem pode fomentar hábitos de leitura aos pequenos. Assim, “pelas imagens notáveis, pelas narrativas cativantes, pela originalidade de produção ou ainda pelo humor, o livro ilustrado infantojuvenil seduz de imediato seus leitores” (Linden, 2018, p. 7).

Os paratextos também se tornam importantes fatores para motivar a leitura e, da mesma forma, instigam a curiosidade das crianças. De acordo com Linden (2018), “as guardas frequentemente se relacionam com o conteúdo do livro” e, além disso, “embora mantenham uma ligação com a história, a primeira e última páginas de guarda o fazem de maneira diferente. A primeira antecipa a história, enquanto a última remete de volta a ela” (Linden, 2018, p. 60).

A narrativa literária é o que constrói a relação entre o objeto livro e o leitor, mas o mediador ocupa um papel importante nesse processo, pois é ele quem chama a atenção dos pequenos para o enredo e os personagens que aparecem no texto. Então, ter alguém mais experiente que possa conduzir a leitura facilita a compreensão do texto e explora aspectos que não seriam observados se fosse feita apenas de forma autônoma. Sobre isso, “a cultura elaborada exige mediação de alguém mais experiente para transpor os conhecimentos do seu nível aparente para o mais complexo [...] abrindo-se diante deles um horizonte ainda mais atraente” (Dalla-Bona, 2012, p. 42). Vale ressaltar que esse mediador não necessariamente precisa ser um adulto, pois um leitor mais experiente também pode guiar a leitura com seus pares.

Baseado nesse modelo mediado, as crianças pequenas desenvolvem, ao longo do seu percurso, estratégias que poderão lhes auxiliar na compreensão do texto de maneira autônoma e proficiente, pois a experiência com o texto literário vivenciado de forma mediada cria memórias positivas. Assim sendo subentende-se que o mediador ocupa um papel relevante nos processos de construção dos gestos embrionários de leitura, pois

[...] é possível dizer que, o leitor, no começo de sua vida, é um ouvinte que busca no mundo natural os primeiros signos a fim de transformá-los em pensamentos e palavras e, diante disso, possui uma dependência de quem leia para ele. Nesse sentido, a mediação da leitura é uma ação de suma importância na formação e construção desse leitor. (Revoredo & Souza, 2011, p. 260)

Partindo dessa afirmação, reforçamos a importância de um leitor que consiga guiar a criança pequena a uma leitura satisfatória, introduzindo-a ao mundo da cultura letrada e da literatura infantil. Assim, para que a leitura instigue a imaginação e o cognitivo, além de auxiliar na resolução de conflitos internos e nas emoções, é necessário ofertar uma variedade de obras literárias, ou seja, aquelas que possuam rigor e qualidade descritas anteriormente e uma diversidade em sua materialidade, já que “a comunicação com o adulto, que dá a conhecer o mundo à criança [...], é que induz a superação de suas formas elementares em direção ao desenvolvimento” (Martins, 2011, p. 234).

Portanto oferecer obras de literatura de qualidade potencializa o desenvolvimento da imaginação, proporcionando várias possibilidades de interpretação e questionamentos, visto que a criança necessita criar um repertório de leitura consistente e uma proximidade com leituras diversificadas, vivenciando inúmeras possibilidades com o objeto livro.

Compreendemos que os leitores começam a se formar durante a primeira infância, pois como nos mostra Freire (1989, p. 12), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Estes gestos se iniciam a partir das mediações de leitura feitas com os bebês ainda no ventre. Assim, Vygotsky (1991) pontua que

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vygotsky, 1991, p. 101)

A mediação por meio de bons livros é um importante recurso nesse processo, uma vez que se “o ato de ler, se criticamente feito por grandes parcelas da população, significa mais poder aos cidadãos: maior capacidade para enxergar as contradições sociais, [...], competências mais apuradas para chegar às raízes da injustiça e da desigualdade, etc.” (Silva, 2005, p. 14), esses comportamentos começam a ser desenvolvidos na primeira infância por meio da leitura e da literatura. Em vista dessas afirmações, há uma necessidade para a formação de leitores conscientes e capazes de ler além do texto verbal e visual, que estes sejam introduzidos à leitura já na primeira etapa da vida. Cabe evidenciar que “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador” (Candido, 2011, p. 178). E que, portanto, a humanização por meio dos textos literários é a função mais importante da literatura. É ela que nos

aproxima do outro. As experiências individuais e coletivas anteriores ao texto constroem os significados dele.

Gestos embrionários

Durante a primeira infância, as crianças desenvolvem diversos jogos de papéis, mas para que esses jogos gerem uma aprendizagem significativa dentro da escola, precisamos de uma experiência mediada. Para Giroto e Souza (2015), alguns pontos precisam ser explorados quando se trata do texto literário, o que as autoras chamam de dimensões: 1) espaço-temporal: onde e quando se lê, 2) modal: como se lê, 3) objetal: como o quê sobre o quê se lê e 4) relacional: o que se lê e com quem se lê. Desta forma, uma atividade bem planejada leva em consideração essas quatro dimensões que, mediadas de forma intencional, podem levar ao desenvolvimento da capacidade leitora, devendo ser explorada ainda com as crianças bem pequenas. O mediador de leitura ocupa um papel fundamental para solidificar o ensino do texto literário, pois é ele quem planeja e organiza as dimensões desses gestos. A partir deste esquema apresentado por Giroto e Souza (2015), podemos perceber a importância que cada um deles ocupa, já que são considerados os espaços e o tempo destinados à leitura, as materialidades e o objeto que será apresentado, ou seja, o que será lido, os modos de leitura e compartilhamento do texto, bem como quais relações serão estabelecidas entre o texto, os ouvintes e o mediador.

Apresentamos o quadro a seguir que irá esclarecer melhor o que acabamos de apontar:

Quadro 1. Dimensões dos gestos

Dimensão dos gestos embrionários	Considerar nas mediações de leitura ou contação de histórias
Espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Onde se lê - Arranjo do lugar onde será dita ou contada a história - Disposição do lugar de acordo com o nível de autonomia previsto para as crianças - Formas de agrupamento espacial: grande ou pequeno(s) grupo(s) e individualmente - Uso de cenário ou decoração - Realização da sessão em um tempo específico - Quando se lê - Duração da leitura - Frequência de leituras por semana ou diária - Que momentos serão organizados: direcionados ou livres
Modal	<ul style="list-style-type: none"> - Modos de ler (escolha por contar, dizer ou dramatizar) - Como se partilham os textos verbal e visual do livro - Recursos e técnicas utilizados - Narrativa com o livro, simples narrativa, fantoches, caixa de contação e outros - Emprego de música ou instrumentos musicais - Posturas e conduta durante a mediação de leitura - Criança no colo, ao lado, face a face - Interação entre a criança e o livro, a criança e o mediador, a criança e os colegas - Utilização de estratégias de leitura que estimulam o diálogo
Objetal	<ul style="list-style-type: none"> - Livros oferecidos e disponibilizados - Critérios de seleção - Acesso a livros de diferentes materialidades e gêneros - Apresentação de novos livros aos já oferecidos e preferidos - Uso de outros objetos que complementem a interação com o livro e os demais
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> - Com quem se partilha o texto do livro - Com quem se conversa a respeito do dito ou contado - Relação estabelecida entre o leitor e o livro, o leitor e o espaço - Vínculo construído entre criança e a voz que narra - Relação com a mediadora, com a voz que narra, com as demais crianças, consigo mesmo, com o espaço, com o livro e com a narrativa

Em vista destas dimensões apresentadas e organizadas no quadro de Modesto-Silva (2019), podemos visualizar melhor todos os aspectos a serem considerados para um planejamento interessante de proferição do texto literário, pois não basta abrir o livro e proferir o texto, é necessário ir além, planejar intervenções e organização de apresentação antes, durante e depois da história.

Nesse sentido, trazemos um outro quadro (2) para organização da leitura com base nos estudos de Modesto-Silva; Campos; Carneiro e Cortez:

Quadro 2. Estratégias de leitura

Etapas do planejamento	Estratégias de leitura	Ações
Aquecimento e introdução	Antes da leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras sonoras, músicas, parlendas, rimas e trava-línguas com a temática da história; - Motivação para a leitura; - Levantamento dos conhecimentos prévios; - Inferências com base nas ilustrações da capa; - Conexão com outros personagens conhecidos e textos lidos anteriormente; - Explorar com as crianças as previsões do que pode acontecer na história.
Proferição do texto (leitura em voz alta)	Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Proferição do texto sem interrupções; - Proferição do texto com pausas para fazer perguntas as crianças sobre o texto; - Realização de inferências e conexões ao longo da narrativa; - Participação dos ouvintes; - Interação dos ouvintes com os textos de repetição solicitando que falem os versos que memorizaram; - Confrontar as previsões iniciais antes da leitura; - Exploração e valorização das ilustrações da obra; - Leitura do texto não verbal.
Fechamento e compartilhamento	Depois da leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma segunda leitura; - Resumo da história; - Sumarização; - Destaque para a ideia principal do texto; - Perguntas ao texto; - Compartilhar as impressões sobre o texto; - Canções com o tema da história para fechar as ações; - Brincadeiras que tenham a mesma temática ou mesmos personagens para encerrar.

Fonte: As autoras, com base em Modesto-Silva (2019).

De acordo com Solé (1998), a escola é uma das responsáveis pelo ensino das estratégias de leitura, pois como já dissemos, essas atividades precisam ser planejadas e intencionais, o que fica claro a partir do quadro exposto acima. Sendo assim é importante que o mediador – seja o professor, um educador, o bibliotecário ou qualquer pessoa que

apresente a obra aos pequenos – faça isso com base em um planejamento que considere tanto os gestos embrionários de leitura, quanto o uso e o ensino das estratégias de leitura.

Tendo em vista esse estado de coisas, apresentamos uma proposta de roteiro visando a preparação e o planejamento de uma atividade prática, utilizando um texto poético a ser desenvolvido com as crianças da Educação Infantil, com o objetivo de ampliar a compreensão leitora por meio das estratégias de leitura.

Encontro poético a partir da obra *Gato pra cá, rato pra lá*

O livro *Gato pra cá, rato pra lá* é de autoria de Sylvia Orthof, com ilustrações de Graça Lima, publicado pela editora Rovel. Trata-se de uma obra poética repleta de rimas e que traz a história de um gato que persegue um rato em cima do telhado. O gato sente pena do rato que chora, mesmo assim tenta devorá-lo. A lua chega para tentar salvar o ratinho, mas o gato se apaixona por ela. Enquanto isso, o rato bem ligeiro dá um pulo e vira um morcego. Trata-se de um livro com pouco texto e muita imaginação a ser explorada por meio da ludicidade das palavras rimadas, que instigam a curiosidade dos seus leitores. Para selecionarmos essa obra para a elaboração da proposta de leitura utilizamos o seguinte critério: ser um livro com texto poético e estar indicado no Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do ano de 2018, pois avaliamos que poderia compor os acervos das escolas públicas de Educação Infantil.



Figura 1. *Gato pra cá, rato pra lá* – capa
Fonte: Orthof e Lima (2018).

O planejamento da proposta de leitura partiu da hipótese de que as crianças tinham o conhecimento prévio em relação aos personagens — gato e rato —, com possibilidades de ampliação com o morcego. De forma complementar, as conexões aconteceriam com emoções e ações, tais como: tristeza, medo, amoroso, choroso, fraqueza, sorrir, morder entre outras. Diante disso, para garantir esses conhecimentos, torna-se importante promover algumas ações que coloquem os pequeninos em contato com os animais, por isso, sugerimos a cantiga *Atirei o pau no gato* e a música *Rato*, do grupo Palavra Cantada (Quadro 3), pois consideramos que a letra e o vídeo podem auxiliar as vivências e experiências dos pequeninos com o gato e rato.

Quadro 3. Letra das músicas: Atirei o pau no gato e Rato.

Atirei o pau no gato Cantiga popular	Rato Palavra Cantada
Atirei o pau no gato tô	Todo rato tem rabo longo
Mas o gato tô	Todo rato tem faro esperto
Não morreu reu reu	Todo rato curte o escuro, lambe restos
Dona Chica cá	Todo rato deixa rastros
Admirou-se se	Todo rato trai e mente
Do berro, do berro que o gato deu	Todo rato assusta a gente
Miau	Todo rato anda em bandos
	São os ratos, são os ratos
	São os ratos bem malandros
	Mas sempre tem um
	Que é diferente
	Tem sempre um
	Que até surpreende a gente
	Esse rato que aqui se mostra
	É um rato que a gente gosta
	É um rato que em vez de catar
	Lasquinhas de queijo e comer na rua
	Prefere mil vezes um beijo
	Um beijo brilhante da lua
	[...]

Fonte: Vagalume (2021).

Estamos considerando o trabalho com as músicas (Quadro 3) como uma ação preparatória para o desenvolvimento da proposta com o livro que estabelecemos antes, durante e depois da leitura (Solé, 1998; Giroto & Souza, 2010). Além disso, é pertinente explicar que a organização da prática de leitura não é cristalizada, pois sabemos que em qualquer situação pedagógica é essencial a adequação e adaptação para a realidade contextual da criança, da escola e da(o) professora(or). Assim nossa estruturação é aberta para uma consolidação a partir da criatividade, necessidade e condições das(os) envolvidas(os).

Antes da leitura

Para motivar as crianças, levamos uma caixa com um gato e um rato de pelúcia representando os personagens da história. Em seguida, perguntamos: o que acham que tem dentro dessa caixa? – deixamos que falassem suas hipóteses e depois tiramos um personagem de cada vez – após esse primeiro momento, levantamos com as crianças quais histórias conheciam com esses personagens. É muito importante explorar o imaginário delas sobre o que pode acontecer com ambos os personagens nessa história. Desta forma, convidamos para que entrassem no universo lúdico e literário, como um rito de passagem do mundo real para o da fantasia e da imaginação. Após esse primeiro contato, lemos o título da obra para as crianças, o nome da autora, da ilustradora e editora que publicou o livro.

Assim, realizamos o levantamento dos conhecimentos prévios: antecedendo a leitura, exploramos as questões da oralidade, indagando a partir da análise paratextual, a começar pela capa “O que os personagens parecem estar fazendo?”, “A expressão do gato nos diz algo?”, “O que o rato está fazendo?” e seguindo para a guarda: “O que o gato e o rato parecem fazer juntos?”

Nem sempre os conhecimentos prévios são simples de serem levantados, principalmente quando trabalhamos com crianças muito pequenas, quanto menos idade, menor será o repertório. Por esse motivo, o trabalho com textos literários desenvolvidos desde a Educação Infantil é essencial para a construção de um bom repertório. À vista disso, é relevante que o mediador conheça os temas que mais atraem a atenção das crianças nessa fase, como mencionado por Coelho (1996) e esquematizado por nós na Figura a seguir:

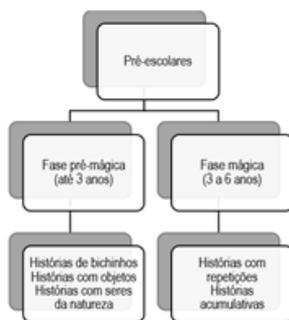


Figura 2. Faixa etária e interesses.

Fonte: As autoras, com base em Coelho (1996).

Durante a leitura

Propomos a proferição do texto, ou seja, a “leitura em voz alta”, realizada de forma contínua e sem interrupções, pois nesse primeiro momento pretendemos explorar a sonoridade das rimas e aliterações. Vale destacar que, após essa etapa, é importante retomar página a página explorando as ilustrações e proferir novamente a narrativa, mas dessa vez com o auxílio dos ouvintes. Uma das possibilidades é pronunciar os versos e na última palavra deixar que terminem de dizê-la em coro. Ao mesmo tempo, realizar inferências a partir das ilustrações de cada página, a exemplo da página 13 (Figura 3), em que escorrem lágrimas do rosto do rato, perguntar: por que será que a ilustradora representou o rato chorando? Esperar um tempo para que as crianças falem suas opiniões a respeito e depois prosseguir com a proferição. Durante a proferição (leitura em voz alta), as crianças são instigadas a “fazer algumas previsões com relação ao texto” (Solé, 1998, p. 116), ou seja, ao mesmo tempo em que se narra a história, é possível questionar, inferir, deduzir, assim mediando as percepções dos ouvintes.



Figura 3. Gato pra cá, rato pra lá – página 13
Fonte: Orthof & Lima (2018).

Depois da leitura

Terminar a proferição explorando os sentimentos das crianças: começar por uma roda de conversa com algumas impressões, discussões e questões sobre o texto. Neste sentido, é possível lançar mão de perguntas norteadoras como: “Por que o rato ficou com medo do gato”, “Você também teria medo assim como o rato?” “Do que você tem medo?”, e em seguida pedir aos alunos que façam um desenho de como o rato faria para não ter mais medo do gato. Além disso, pode-se aproveitar esse momento para que os pequenos representem as emoções e as ações, como: tristeza, medo, amoroso, choroso, fraqueza, sorrir, morder. Após o trabalho com a história, é oportuno elaborar um resumo com as crianças acerca do que ouviram, as ideias principais, o tema, enfim, compartilhar as lembranças sobre o texto. As estratégias de leitura, se desenvolvidas em um trabalho planejado, organizado e intencional desde a primeira infância, oportunizarão comportamentos leitores.

O desenvolvimento de práticas como a de oferta de livros infantis, atividades de contação de histórias, exposição das crianças a diversas materialidades do livro, organização do espaço de leitura e de estratégias leitoras, atividades oferecidas às crianças como experiências iniciais com livros e literatura são potenciais para se formar leitores desde a mais tenra infância, como já apontam algumas pesquisas dentro da área da formação de leitores. Portanto crianças que entram em contato desde muito cedo com histórias desenvolvem o gosto e o prazer pela leitura.

As atividades de compreensão leitora antes, durante e depois da leitura, como descrito anteriormente, estão embasadas na teoria de Isabel Solé (1998) e contribuem para a compreensão do texto pelas crianças. E, nesse aspecto, o mediador faz a ponte entre o texto e seus ouvintes.

Nesse sentido, as estratégias de leitura são instrumentos que auxiliam a compreensão leitora e seguem em busca dos objetivos a serem alcançados. Em especial, no caso do texto poético, que “exige um estado ideal da participação do leitor, na identificação dos artifícios expressivos atualizados pelos sujeitos da produção para veiculação de uma dada mensagem” (Trevisan, 2002, p. 17) e que o mediador demonstra os processos de aprendizagem auxiliando as crianças pequenas a criarem seus próprios mecanismos para construir esses significados.

Por isso, para almejar um ensino com textos poéticos de forma significativa, precisamos pensar em alguns pontos, como o planejamento do que será trabalhado antes da história, isso envolve a ativação dos conhecimentos prévios dos ouvintes. No caso da

narrativa referida, é importante refletir sobre o que já sabem a respeito das histórias de gato e rato. “Se você não possuísse o conhecimento pertinente, não poderia entendê-lo, interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo” (Solé, 1998, p. 101). Para além disso, “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação” (Cosson, 2018, p. 54).

Conclusão

A motivação para esse artigo iniciou-se com a problemática da ausência dos textos poéticos em sala de aula apresentada nas pesquisas de Trevizan (2002), Colomer (2007), assim como no grupo de estudo do CELLIJ/UNESP. Por conta disso, buscamos discutir a presença da poesia em uma proposta pedagógica com a obra *Gato pra cá, rato pra lá*, de Sylvia Orthof e Graça Lima (2018) para e com as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). De acordo com os referenciais teóricos e metodológicos utilizados, entendemos que o encontro entre texto literário e crianças está inteiramente relacionado com as condições da prática de leitura desenvolvida por mediadoras(es). Nessa perspectiva, compreendemos que na Educação Infantil as práticas pedagógicas precisam ser planejadas e organizadas com um olhar atento para a obra selecionada e a realidades dos pequeninos. Assim, acreditamos que “a oferta faz toda a diferença! Sair do era uma vez, tão comum nas histórias proferidas e contadas”, e promover a abertura aos textos poéticos “só ampliarão as possibilidades de despertar nos pequenos os gestos e atos embrionários de leitor” (Souza & Brandão, 2021, p. 118).

De tal modo, as dimensões dos gestos embrionários de leitor – espaço temporal, objetal, modal, relacional são vivenciados por meio dos procedimentos organizados por meio das estratégias de leitura. Conforme as experiências com práticas de leitura passarem a serem cotidianas e integrarem a ação educativa em ambiente escolar, tendo em conta as respectivas rotinas com as crianças na Educação Infantil, maior será a probabilidade do desenvolvimento do pequeno leitor nas condições futuras de proficiência e compreensão. Em decorrência do estudo, concluímos que a obra *Gato pra cá, rato pra lá* possibilitará diálogos sobre a personalidade individual e a convivência com os outros, enquanto a ludicidade e o ritmo das palavras formam caminhos para a interação entre mediador, livro e crianças. Com isso, a presença do objeto livro contribuirá para a articulação da leitura verbal e visual dentro do processo formativo do pequeno leitor e da ampliação e desenvolvimento do repertório linguístico, cultural e social.

Referências

- Souza, R. J. de & Brandão, C. L. (2021). Leitura e literatura: lendo, cantando e encantando na primeira infância. In: Oliveira, R. T. de M. (Org.). *Leituras e infâncias: experimentações sensíveis*. (1. ed.). Criação Editora.
- Candido, A. (2011). *Na sala de aula: caderno de análise literária* (8ª ed.). Ática.
- Coelho, B. (1996). *Contar histórias: uma arte sem idade*. Ática.

- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Global.
- Cosson, R. (2018). *Letramento literário: teoria e prática* (2ª ed.). Contexto.
- Dalla-Bona, E. M. (2012). *Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná.
- Freire, P. (1989) A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Cortez.
- Giroto, C. G. G. S. & Souza, R. J. de. (2010) Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In Giroto, C. G. G. S.; Souza, R. J. de. *Ler e compreender: Estratégias de leitura*. Mercado de Letras.
- Giroto, C. G. G. S. & Souza, R. J. de. (2015). *Primeira infância e educação literária: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor*. Projeto de pesquisa (FAPESP) – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita.
- Linden, S. V. der. (2018). *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothee de Bruchard. Sesi-SP.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Livre docência). Universidade Estadual Paulista.
- Orthof, S.; Lima, G. (2012). *Gato pra cá, rato pra lá*. Ilustrações Graça Lima. – Rovellet.
- Revoredo, M. & Souza, R. J. de. (2011). Formar leitores: mediação e espaços de leitura. In: Ribeiro, A. I. M (Org). *Educação contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias*. Cultura Acadêmica.
- Modesto-Silva, K. A. de A. (2019). *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista.
- Silva, E. T. da S. (2005). *Conferências sobre leitura*. Trilogia pedagógica. Autores Associados.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura* (6. ed.) Artmed.
- Trevisan, Z. (2002). *Poesia e Ensino: antologia comentada*. (3ª ed.) Arte & Ciência.
- Vagalume (2021). Letras de músicas. Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/rato.html>>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- Vygotsky, L. S. (1991). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Cole, M (org) [et al.]. São Paulo: Martins Fontes.

Linguagem verbal, visual e paratextos, “a raiva” em sala de aula

Estela Aparecida de Souza dos Santos | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Brasil) | estela.santos@unesp.br

Beatriz Alves de Moura | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Brasil) | alvesdemourabeatriz@gmail.com

Renata Junqueira de Souza | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Brasil) | recellij@gmail.com

Resumo

A partir do advento da imprensa e da expansão do mercado editorial brasileiro, a produção de livros infantis se intensificou e tem se multiplicado e se transformado em relação à variedade de suportes, formas e características desse objeto cultural. Na contemporaneidade, a própria materialidade do livro, os paratextos e sua linguagem visual se estabelecem como linguagens e comunicam sentidos no diálogo entre o texto e o leitor, e se tais elementos possuem sentidos a serem atribuídos, eles também exigem determinados protocolos de leitura ou comportamento diante do material. Entretanto, apesar de toda sucessão de discussões importantes em torno do livro literário infantil, ainda são poucos os estudos brasileiros nesta perspectiva, o que propõe a necessidade de pesquisas dessa natureza. Deste modo, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um breve histórico da produção de livros infantis no Brasil, possibilitando relacionar e compreender como o livro literário infantil e sua materialidade se apresenta no século XXI, além de analisar o livro “A Raiva” com autoria de Blandina Franco e José Carlos Lolo, tendo em vista os aspectos do texto verbal, visual e paratextos, para, posteriormente, apresentar uma proposta de intervenção prática com a obra com base nas estratégias de leitura propostas de Solé (1998), no que diz respeito às ações antes, durante e após a leitura, e por Girotto e Souza (2010) à luz das estratégias de metacognição leitora. Em relação à justificativa de escolha da obra, “A Raiva” foi selecionada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) - Literário de 2018, assim, sua análise e leitura se faz de grande importância para a formação do leitor literário. Este é um trabalho de natureza bibliográfica, de cunho qualitativo, que tem por base principal os estudos teóricos de Camargo (1995), Linden (2011) e Nikolajeva e Scott (2011). Conjectura-se que as produções artísticas no âmbito da literatura infantil têm se dedicado não somente ao recurso da linguagem verbal, mas também ao texto visual e à elementos paratextuais que compõem as obras literárias principalmente para a infância, cujo a presença possui objetivos intencionais direcionados à recepção do leitor.

Palavras-chave: Leitor literário; Paratextos; Estratégia de leitura; Livro infantil; Materialidade do livro infantil.

Introdução

Ao longo dos anos, o mercado editorial investiu muitos esforços na produção dos livros a fim de vendê-lo. A maioria dos livros literários escritos na contemporaneidade segue a visão do livro como obra aberta, ou seja, produz sentidos diversos.

Entretanto, nem sempre foi assim, a produção editorial do livro literário infantil passou por diversas transformações até que essa ideia chegasse à tona. Dessa maneira, com o objetivo de apresentar um breve histórico da produção de livros literários no Brasil, buscamos relacionar e compreender como o livro de literatura infantil e sua materialidade se apresenta no século XXI.

Ao final, apresentaremos uma proposta de intervenção prática com livro “A Raiva” de autoria de Blandina Franco e José Carlos Lolo, tendo em vista os aspectos do texto verbal, visual e paratextos, para demonstrar como ocorre a leitura do livro literário como obra aberta. Para a metodologia da proposta utilizaremos os estudos de Giroto e Souza (2010) com base nas estratégias metacognitivas de compreensão leitora, e Solé (1998) à luz das ações antes, durante e após a leitura. Em relação à justificativa da escolha da obra, o livro foi selecionado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)- Literário de 2018 para ser entregue nas escolas públicas brasileiras, surgindo então, a necessidade de pesquisas e propostas nessa área.

Para que a proposta possa se tornar realidade, este artigo de natureza bibliográfica e de cunho qualitativo, baseia-se nos estudos teóricos de Camargo (1995), Linden (2011) e Nikolajeva e Scott (2011).

Desenvolvimento

A produção e a comercialização do livro literário são influenciadas por questões econômicas, políticas e sociais do momento histórico vivido. De acordo com Kirchof e Souza (2019), a literatura infantojuvenil vem passando por algumas transformações, muitas delas em decorrência do surgimento de novas tecnologias para a produção e distribuição de textos, juntamente com as novas configurações sociais e culturais que emergem no cenário contemporâneo. Com isso, surgem novos formatos dessa literatura, recentemente, o projeto gráfico e o designer vêm ganhando cada vez mais destaque.

Mas nem sempre caminhou dessa forma, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007), embora as primeiras obras de literatura infantil surgiram na França, sua difusão aconteceu na Inglaterra no século XVIII, já que a cidade estava crescendo e se modernizando em decorrência de novos recursos, principalmente tecnológicos disponíveis. Nesta sociedade, desde o começo, a literatura infantil assume a condição de mercadoria, assim, enquanto no Brasil as coisas ainda estavam caminhando lentamente para a ordem e o progresso, na cidade da coroa a burguesia estava veemente em busca de poder, determinando à criança um novo papel na sociedade, motivando assim, o aparecimento de objetos industrializados e culturais como o brinquedo e o livro.

Entretanto, estamos falando da Inglaterra nos anos de 1700 a 1800. No Brasil, até 1808, não existia uma história de produção impressa (Couto, 2006), quiçá uma história da

produção de livros literários infantis. À vista disso, enquanto na Europa o desenvolvimento segue seu curso ampliando novas técnicas de impressão, além de atingir um público leitor e consumidor cada vez maior, o território brasileiro passa longe desse processo.

Apenas em 1808, com a chegada da família real ao Brasil com mais cerca de 2.000 pessoas, é que se gera um impacto irreversível e a produção tem chance de começar. A colônia se transformou em sede da metrópole, acumulando grandes quantidades de documentos que precisavam ser publicados. Por conta dessa grande mudança e urgência de necessidades, em 13 de maio de 1808, D. João, de acordo com Couto (2006), funda a Impressão Régia com o objetivo de divulgar toda a legislação e diplomacias reais. Poucos meses depois, pela falta de outras tipografias no país, além da demanda de realizações artísticas ligadas à arte, cultura e oratória, o governo português concedeu à Impressão Régia um uso mais difuso, como as passagens de textos literários e de conhecimentos gerais em seus prelos.

Para as coisas começarem a desencadear a partir daí, não se demorou muito. Três motivos paralelos foram responsáveis para o livro se tornar não somente um objeto cultural mais comum no cotidiano da corte, mas também como um item fundamental no processo de civilização do povo: a chegada da família real, que impulsionou a produção de livros instalando a Impressão Régia, culminando posteriormente na abertura de oficinas particulares de impressão (Couto, 2006).

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), a atividade editorial no Brasil se inicia oficialmente em 1808, começando a publicar livros destinados ao público infantil: primeiro com a tradução de “As aventuras pasmosas do Barão de Munhausen e, em 1818, com uma coletânea de José Saturnino da Costa Pereira. Contudo, sendo essas publicações esporádicas, não chega a se caracterizar em uma produção literária brasileira regular para a infância”.

Após altos e baixos, pode-se dizer que algumas tendências marcaram a edição brasileira no século XIX: a relação entre o desenvolvimento da indústria editorial e o crescimento de criação de escolas concomitantemente com o aumento do número de estudantes (Couto, 2006).

Finalmente, no ano de 1918, “Monteiro Lobato é personagem catalisador da grande transformação da indústria editorial brasileira” (Couto, 2006, p. 35). Considerado o primeiro editor brasileiro, Lobato revolucionou o país tendo impresso, por conta própria, 1000 exemplares de sua obra ‘Urupês’, produzida com um punhado de contos de sua autoria” (Lajolo, 2000). “Os artigos em torno de problemas nacionais estimularam debates, enquanto crescia sua preocupação em desvendar a realidade de um Brasil desconhecido a que a intelectualidade teimava em dar as costas” (Azevedo, 1999, p. 63).

De acordo com Cavalheiro (1955, p. 241), “convém recordar que até então não tínhamos tido verdadeiramente um editor nacional. Éramos um país sem leitores e sem oficinas tipográficas e os raros escritores que conseguem aparecer, mandavam seus originais para Portugal”, e acresce, “e quando gritavam que ele estava louco, que uma oficina daquele tamanho para fazer livros, era pura maluquice, encomenda novas máquinas inclusive monotipos, e amplia ainda mais as instalações. [...] Enganar-se-ia, contudo, quem, levado pela anarquia aparente dos seus métodos editoriais o julgasse comerciante sem

visão, ou previsão. Lobato possuía insistindo no negócio. Sabia o que editar. Conhecia a psicologia do leitor. Seus cálculos, embora por vezes exagerados, jamais eram absurdos ou irrealistas. Pelo contrário. Os pés estavam bem plantados na terra e a cabeça no lugar adequado. Muitas de suas afirmativas que hoje correm por aí levadas a sério, foram puras 'blagues' mal interpretadas. Seu idealismo, por exemplo. Há quem acredite, diante de certas afirmações do próprio escritor, que nos negócios editoriais ele só visava o enriquecimento rápido, que suas intenções eram puramente comerciais. Que palavras como cultura, pátria, infância, não tinham sentido para o comerciante, que apenas queria ganhar dinheiro, no melhor negócio que lhe ocorreria" (Cavalheiro, 1955, pp. 250-251).

Como proprietário da Revista do Brasil, o agora escritor e editor, "entra em cena montando a primeira empresa com equipamentos adequados à produção de livros numa época em que as gráficas ainda estão ligadas as impressões de jornais, revistas e almanaques, ocupando-se de livros apenas no tempo ocioso (Couto, 2006, pp. 35-36).

Está nesta época igualmente outro grande feito de Monteiro Lobato: A criação do famoso "Sítio do Picapau Amarelo", cuja circulação tem início em 1921, ano da publicação de "A menina do narizinho arrebitado".

É neste momento que se destaca o grande autor de histórias infantis, que diverge fortemente com os escritos destinados às crianças até então. De acordo com Lajolo & Zilberman (2007, p. 32), "a presença de um protagonista criança é um dos procedimentos mais comuns da literatura infantil". Via de regra, a imagem de criança presente em textos dessa época é estereotipada, quer como virtuosa e de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvem a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo livros, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores, trocando cartas de bons conselhos com parentes distantes".

Depois de Lobato, Ruth Rocha com a literatura engajada, deu o próximo passo para a implementação da ideia de literatura como arte, questionando em época de ditadura, um país que até pouco tempo não tinha acesso e oportunidades de crescimento.

"O crescimento quantitativo da produção para as crianças e a atração que ela começa a exercer sobre escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros. Essa situação relaciona-se aos fatores sociais: a consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização economia e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista" (Lajolo & Zilberman, 2007, p. 47). Ao final de 1945, a literatura destinada às crianças, portanto, oferece uma variedade de autores envolvidos, possuindo leitores formados pela assiduidade destinadas às obras, integrando definitivamente o conjunto da cultura brasileira (Lajolo & Zilberman, 2007).

Desde então, o mercado tem apostado nas mais variadas formas de leitura a fim de cativar. Além disso, a literatura brasileira começa a conceituar a criança leitura como humana, que possui conflitos e contradições, sendo capaz de sentir, opinar, discordar, ouvir e falar, superado "a ideia de que a Literatura infantil se circunscreve à mera condição de

objeto propedêutico, com moralidade óbvia e conteúdo didático a comunicar” (Pereira, 2017, p. 5089).”

Literatura no século XXI

A função da literatura no século XXI, de acordo com Candido (2011, p. 178), “está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”.

Historicamente, os livros infantis sempre lançavam mão de signos visuais, principalmente ilustrações e elementos de projeto gráfico. Já nos dias atuais, expandem as possibilidades artísticas dos signos visuais para além da relação entre ilustração e texto verbal, apostando em projetos como a forma, o tamanho e a disposição das letras e enunciados nas páginas, além das cores das letras e páginas, entre inúmeros outros recursos que variam de acordo com a criatividade. Muitas obras exploram até os signos táteis-visuais do próprio material, bem como a gramatura e o tamanho do papel (Kirchof & Souza, 2019).

Isto posto, há no campo da crítica da literatura infantil, uma gama de reflexões sobre as relações entre as imagens do livro e o texto verbal. Para se fazer um parâmetro, Nikolajeva e Scott (2011), sintetizam as discussões: diferenciam os termos livro com ilustração, livro ilustrado e livro imagem. No livro com ilustração as imagens apenas acompanham o texto verbal, podendo até existir de forma independente.

No livro ilustrado por sua vez, existe uma relação indissociável e interdependente entre imagem e palavra, de acordo com Kirchof & Souza (2019, p. 33), “os melhores livros ilustrados são aqueles em que há uma verdadeira complementaridade ou interdependência entre a imagem e a palavra, propiciando o surgimento de lacunas de sentido, as quais encorajam o leitor a exercer sua criatividade no ato da leitura e da interpretação”.

Por fim, o livro imagem, existente entre esses dois extremos, desencadeia a narrativa exclusivamente através de imagens. Oposto a este, existe ainda o texto sem imagem, na qual a história é contada apenas por palavras escritas.

Além disso, hoje já temos a migração de várias obras para o ambiente digital, proporcionando o surgimento de livros em formatos digitais e híbridos inéditos, aos quais se destinam exclusivamente à leitura em aparelhos de computação móveis, como os celulares e tablets (Kirchof & Souza, 2019). Segundo Hunt (2010), “as mídias eletrônicas não estão alterando apenas o modo como contamos histórias: estão alterando a própria natureza da história, do que entendemos (ou não) por narrativa”.

Até o momento, o livro infantil encontra um lugar cada vez mais necessário e central no contexto educacional no Brasil, com base na ideia de que os professores deixem de utilizá-lo para fins predominantemente pedagógicos e utilitaristas. Os espaços escolares têm

materiais literários suficientes para que discussões possam acontecer, pois se anteriormente os professores diziam não conseguir trabalhar com livros infantis porque não conheciam ou por não haver obras de qualidade, ao passar do tempo, cada vez mais, um número maior de docentes começaram a utilizar os livros distribuídos pelo governo em sala de aula (Kirchof & Souza, 2019).

Levando em consideração tantas mudanças, os protocolos de leitura perante os livros também se modificaram durante os anos. O que antes a leitura era considerada como decodificação do código linguístico, hoje a entendemos como atribuição de sentidos, ou seja, de vez enxergá-la como algo passivo em que o leitor recebe as informações do texto, enxerga-se como um ato ativo em que o leitor, a partir de seus conhecimentos, atribui sentido ao que lê, utilizando-se de tudo o que sabe até então sobre o assunto, buscando realizar conexões, visualizar cenários e inferir significados. Assim, se os elementos presentes no livro possuem sentidos a serem atribuídos, eles também exigem determinados protocolos de leitura ou de comportamento do leitor diante do material.

Para tanto, a escola que ainda possui um grande laço e responsabilidade na formação do leitor literário, necessita pensar em metodologias para que ocorra a atribuição de sentidos pelo leitor no momento da leitura.

Ao se apropriar da linguagem literária, o leitor tem acesso a bens produzidos pelas gerações anteriores, mantendo acessados os saberes e histórias culturais, influenciando no seu modo de ser e agir no mundo.

Tendo em vista isto, acredita-se que as estratégias de leitura propostas por Giroto & Souza (2010), possibilitam ao aluno ter consciência do seu processo de pensar, resultando no entendimento do texto, para além das linhas. As estratégias, portanto, podem ser aplicadas nas ações antes, durante e após a leitura com base em Solé (1998). Assim, a seguir apresenta-se o livro, sua análise e a proposta prática para leitura.

A linguagem verbal, visual e os paratextos no livro: A raiva

A obra escrita por Blandina Franco e José Carlos Lolo pode ser considerada ilustrada, isto é, as palavras verbais e as ilustrações produzem a história.

Um importante aspecto a se considerar quanto à análise de um texto ilustrado é seu projeto gráfico editorial, pois este é composto para além das camadas da linguagem verbal e visual, com elementos paratextuais, como por exemplo, na capa, folha de guarda, ficha catalográfica, folha de rosto, e em elementos pós-textuais, como índice e quarta capa. Todos eles são escolhidos intencionalmente para estarem, ou não, presentes em uma obra.

Genette (2009) propõe que esses elementos, caracterizam-se como um tipo específico de paratexto chamado de peritexto. Peritexto editorial é "toda a zona que se encontra sob a responsabilidade direta e principal (mas não exclusiva) do editor, ou talvez, de maneira mais abstrata, porém com maior exatidão, da edição, isto é, do fato de um livro ser editado, e eventualmente reeditado, e proposto ao público sob uma ou várias apresentações mais ou menos diferentes. A palavra zona indica que o traço característico desse aspecto do paratexto é essencialmente espacial e material; trata-se do peritexto mais exterior: a capa,

a página de rosto e seus anexos; e da realização material do livro (...): escolha do formato, do papel, da composição tipográfica etc” (Genette, 2009, p. 21).

Assim, para ocorrer o processo de compreensão levando em consideração os diversos aspectos, de acordo com Kleiman (2016), o leitor precisa possuir três níveis de conhecimentos prévios no momento da leitura: o conhecimento de mundo, o conhecimento textual e linguístico, isto é, aspectos cognitivos que auxiliarão o leitor na atribuição de sentidos.

O conhecimento prévio, portanto, determinará o quanto a criança compreenderá o texto. Quanto mais conhecimentos o leitor possuir e ativar no momento da leitura, mais vão ser as oportunidades de compreensão. Para tanto, faz-se necessário o docente, parte importante desse processo, também conhecer tais elementos para que possa mediar aos estudantes.

Os paratextos

No projeto gráfico, a capa do livro “A raiva” é um elemento muito importante. A capa em material mais resistente pode ser compreendida na perspectiva da pretensão de sua maior durabilidade. Entretanto, para além da conservação do miolo, o leitor depara-se com um fundo branco com o título em destaque, em caixa alta na cor preta. A grafia da palavra lembra uma escrita apressada e infantil, com traços em que parece que a caneta foi apertada sobre a folha. Além do contraste com o fundo branco e a palavra raiva em preto, há uma espécie de “gota” vermelha que se destaca visualmente acima da letra ‘i’. Tal destaque não é mera ilustração, mas está totalmente ligado à figura da personagem principal da história.

Neste momento, antes de começar a leitura, o professor poderá ativar o conhecimento prévio dos estudantes, questionando sobre a capa, as cores, as formas, possibilitando inferir o que poderá acontecer e sobre qual será o assunto. Esta ação é caracterizada por Solé (1998) como antes da leitura, momento em que o docente levará em consideração a complexidade do ato de ler, mas também a capacidade que os estudantes possuem em enfrentar tal obstáculo. Sua atuação, portanto, tenderá a observar, motivar e a oferecer ajudas necessárias e adequadas. É nesta ação que as previsões acontecem, assim, o professor também deverá estabelecer previsões e relações acerca da leitura, para que os estudantes consigam realizar suas próprias previsões e perguntas.

De acordo com Giroto e Souza (2010), a inferência permite atribuir coerência ao lido, evocando informações a fim de completar o texto. Os estudantes poderão inferir sobre o significado da palavra “raiva”, sobre o significado das cores e linhas e o porquê da escolha da fonte.

O título e sua disposição na capa, por sua vez, antecipam a narrativa que trará uma possível definição da “A raiva”. É também na capa que se inicia o jogo entre linguagem verbal e visual. A palavra raiva se destaca em relação à gota vermelha, por seu tamanho avantajado. No entanto, apesar de sua aparente insignificância, crescerá de modo que não se possa controlar. O título não apenas nomeia a história, mas já apresenta a ilustração da pequena raiva que começa a crescer a partir da capa.

Como a raiva estará apresentada no livro? Ela é grande, pequena. O que a causa? Essas são perguntas que os leitores poderão realizar à capa a fim de compreender a história além de fazer conexões com suas vidas (conexão texto-leitor) e visualizações. O leitor ao relacionar o que está lendo com fatos de sua vivência, “estabelecerá contato com o texto a partir de suas próprias vivências e isso facilitará a compreensão” (Souza, 2019, p. 17). Já se o leitor visualizar, permitirá a ele compreender melhor o texto, visto que a figura imaginada na mente conecta com o lido, permitindo reconhecer se a informação está completa ou não. Desse modo, utiliza-se experiências anteriores e outras pistas deixadas no texto para imaginar, sentir o gosto, cheiro e forma, auxiliando na compreensão (Giroto & Souza, 2010).



Figura 1. Capa da obra A raiva
Fonte: A raiva (2014).

Mergulhando na obra

Ao abrir o livro, na segunda capa e na folha de rosto não se encontra a comum ficha catalográfica, mas apresenta-se novamente os nomes dos autores, editora e o título, e dessa vez, o leitor é apresentado a uma paleta de cores que o acompanhará durante toda a história. Convidado a entrar na história, em um plano alto do olhar, o leitor pode perceber rostos entre tons de cinza e branco com olhares e expressões ora mais singelos e tranquilos, ora mais incisivos ou tristes. A sensação de passividade e certa indiferença trazida pelas cores escolhidas para compor as páginas é inevitável, porém rapidamente quebrada pela apresentação das próximas cenas.

Este momento em que os estudantes são convidados para começar a história, é caracterizado por Solé (1998) como durante a leitura, na qual ocorre a maior parte da atividade de compreensão. Assim, as estratégias realizadas pelo professor precisam garantir que o estudante compreenda as diversas linguagens utilizadas. É nesta ação que ocorre a formulação de previsões, compartilhamento de conexões, além do esclarecimento de dúvidas.

Os questionamentos realizados ao texto, podem ser separados em dois termos: “perguntas gordas” e “perguntas magras”. A pergunta gorda de acordo com Souza (2019) são questionamentos em que suas respostas são encontradas através da habilidade de inferência, ou seja, dependerá de cada aluno, sendo subjetiva, na qual o leitor não encontra a resposta diretamente no texto. Já as “perguntas magras” são aquelas que o estudante pode encontrar sua resposta direto no texto, de caráter objetivo.



Figura 2. Segunda capa e folha de rosto
Fonte: A raiva (2014, pp. 1-2).

A partir das informações presentes no livro, os estudantes e o professor poderão questionar sobre a forma em que as pessoas estão representadas no texto, sobre suas expressões faciais e o porquê de apenas algumas delas estarem coloridas. Que sentimento parecem estar sentindo? Aqui será utilizado a pergunta “gorda”, que pode ser respondida através da estratégia de inferência.

Com seu formato retangular, as páginas abertas remetem à tela de cinema solicitando ao leitor determinada atenção às imagens dispostas, assim, poderá realizar conexões com o mundo (conexão texto-mundo) e com outros textos (conexão texto-texto). De acordo com Giroto e Souza (2010), a conexão texto-mundo, seria aquela em que o estudante no momento da leitura relaciona a história com fatos acontecidos no mundo, já a conexão texto-texto, seriam aquelas em que ele estabelece ao relacionar o lido com outro tipo de texto, seja da mesma estrutura e gênero ou não.

Nesse momento da história já em um plano baixo da visão, enxerga-se os pés de uma suposta multidão e o leitor é bruscamente levado a sensação de um ambiente mais agitado e barulhento do que o anterior. Agora, é como se a gota vermelha que estava no alto houvesse pingado no chão, possibilitando encontrar a pequena raiva no canto inferior esquerdo da página.

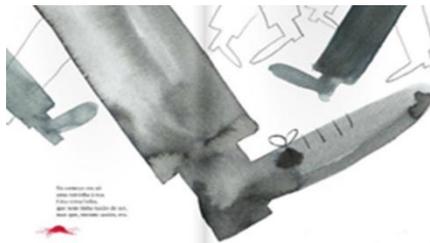


Figura 3. Uma pequena raiva
Fonte: A raiva (2014, pp. 3-4).

No início da narrativa é possível notar as pessoas em um plano de destaque em relação ao tamanho da raiva, o que vai mudando com o passar das páginas, que também se traduz o passar do tempo na história. E esse elemento que apesar de incomodar, parece nada aos olhos em relação aos outros elementos, mas que começa a tomar proporções maiores e a demarcar seu espaço na página.

A estratégia de leitura que poderá ser utilizada pelo professor neste momento da narrativa é a estratégia de inferência, oportunizando aos estudantes preverem o porquê a raiva ficou maior ao longo do tempo, relacionando a ilustração com a palavra verbal, auxiliando na formulação de conexões. Além disso, o estudante pode inferir sobre a expressão facial, as cores, textura, traços do desenho, tentando compreender o que a ilustração gostaria de transmitir.

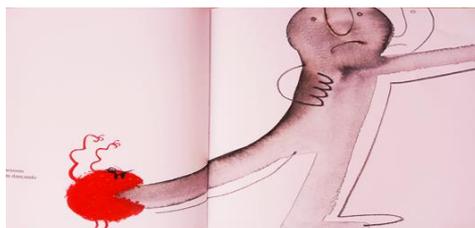


Figura 4. Uma raiva que se alimenta de tudo
Fonte: A raiva (2014, pp.13-14).

Isto posto, não somente as palavras ou as imagens isoladas em suas dimensões, mas a relação verbal e visual são o tempo todo solicitadas para expressar os acontecimentos e possibilitam atribuições diversas de sentidos por parte do leitor.

Neste sentido, o estudante tem a possibilidade de experimentar esse campo semântico da relação verbo visual de um texto, realizando conexões, inferências, visualizações e questionamentos. Na imagem número 5, por exemplo, o texto verbal amplia a narrativa em relação a ela. Enquanto a imagem mostra uma raiva mordendo o dedo de um sujeito, a palavra narra que a raiva começou a se alimentar de várias coisas como: “Um olhar de alguém meio de lado, um sorriso diferente, uma palavra torta, uma imagem distorcida”. O estudante pode então ultrapassar a ideia de imagem que suficientemente descreve o texto e encarar essa ingestão da raiva para um campo mais abstrato em relação ao que o texto pode significar, surgindo a possibilidade dele no momento da leitura, relacionar com sua vida, buscando compreender e ressignificar o sentimento.



Figura 5. A palavra contrapõe a imagem
Fonte: A raiva (2014, pp. 9-10).

Em outro momento, é a imagem que amplia os sentidos do que a palavra quis dizer. Enquanto o texto dizia que não adiantava tentar mostrar nada à raiva, porque ela é surda e cega, as imagens ilustram as pessoas segurando panfletos, alto falantes e placas sugerindo protestos, sendo engolidas. O estudante, diante disso, passa a ler a obra para além do literal, podendo inferir que a raiva em certo estágio de tamanho já não escuta mais nada ou ninguém, perdendo a capacidade de enxergar o que de fato está a sua frente, e que sua

dimensão raivosa se alimenta daquilo que é contrário a sua ideia, ouvindo e vendo apenas para saciar a sua fome.



Figura 6. Uma raiva surda e cega
Fonte: A raiva (2014, pp. 21-22).

Ainda na figura número 6, é possível observar uma paleta de cores bem definida com o branco, preto, cinza, vermelho, que estão presentes durante todo o enredo. Tomando conta, o vermelho está no ápice do conflito central da trama, somente no desfecho a cor azul claro destoa de todas as que apareceram até então, para representar a apaziguação da situação, simbolizando a resolução do problema.



Figura 7. Uma raiva que cresceu muito
Fonte: A raiva (2014, pp. 27-28).

Na figura número 7, essa raiva é apresentada em uma dimensão menos palpável e mais abstrata, demonstrando que na verdade, ela pode crescer em qualquer lugar e que nunca explode de repente. Em certa medida não havia problema em sua existência, mas quando ela evolui para uma “fúria, uma cólera, uma ira” ela pode significar um grande estrago. Nesse jogo de palavras e imagens, a raiva não possui uma forma bem definida e não é alguém específico, mas sim algo que de alguma forma é monstruoso, mas não assustador, uma coisa que às vezes pode ser um tanto discreta, mas que estava muito presente. E esse é o “habitat” que ela cresce, entre as pessoas, entre suas atividades rotineiras.



Figura 8. O bom senso limpa a bagunça
Fonte: A raiva (2014, pp. 27-28).

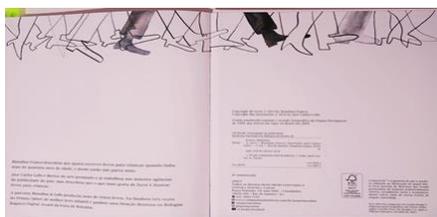


Figura 9. Comentário sobre os autores e ficha catalográfica
Fonte: A raiva (2014, pp. 30-31).

Então, por fim, quando aparece a quarta capa do livro, no seu verso temos uma prévia de quem são os autores, a ficha catalográfica e mais um elemento da ilustração na parte superior. Este elemento em específico, tem a intenção de se remeter ao plano baixo dos pés presente nas primeiras páginas, suscitando ao estudante uma ideia de: “vamos lá, vamos começar tudo outra vez!”.

Após a leitura completa do livro, é o momento caracterizado por Solé (1998) como depois da leitura, que se apresenta como a oportunidade de os estudantes retomarem as conexões, visualizações e questionamentos realizados anteriormente, refletindo sobre eles e percebendo o que pode ter mudado em sua leitura durante todo processo. É quando acontece a externalização por meio de um diálogo, desenho ou pintura, visando auxiliá-los na atividade de compreensão. É o momento para fazer comparações, elaborar opiniões, além de considerar as intenções do autor.

Considerações finais

A história da produção do livro no Brasil tem início logo no primeiro século e meio de colônia, época em que nem se imaginava as variedades de livros e linguagens que na contemporaneidade existiriam. Por muito tempo a produção de livros foi secundária, mas mesmo assim não parou de se desenvolver e ampliar as necessidades humanas e leitoras.

Hoje entendemos o livro literário como arte, mas nota-se que demorou muito para que esta ideia pudesse reverberar. Aliás, diversas questões entraram em jogo para que o mercado editorial brasileiro fosse um dos maiores da América latina: questões políticas, sociais, econômicas e históricas.

As questões políticas dizem respeito à assistência do governo e como ele trata a questão de produção do mercado editorial, ou seja, a distribuição das obras, o planejamento e discussões com profissionais formados na área, além da familiarização com os problemas encontrados e as questões relacionadas a uma política integrada e sistemática.

A questão econômica, por sua vez, estabelece as coordenadas da economia do livro, de seu volume e ritmo de produção. Com relação a isso, o conteúdo do livro é um ponto relevante e que precisa ser discutido, já que as ênfases de conteúdo são diversas.

Já a questão social, são questões referentes ao modo como a sociedade pensa sobre o livro literário infantil. E por fim, as questões históricas influenciam diretamente na produção

e propagação do livro literário infantil, na qual influi muito em como enxergamos o livro, sua função, a função da escola e o sentido de infância.

Referências

- Azevedo, R. (1999). *Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!* Presença Pedagógica.
- Candido, A. (2011). *Na sala de aula: caderno de análise literária*. Editora ática.
- Cavalheiro, E. (1955). *Monteiro Lobato: vida e obra*. Companhia Editora Nacional.
- Couto, M. V. (2006). *A indústria editorial brasileira: trajetória, problemas e panorama atual*. UFRJ/ECO.
- Franco, B.; Lollo, J. C. (2014). *A raiva*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar.
- Genette, G. (2009). *Paratextos editoriais*. Ateliê Editorial.
- Giroto, C. G. G. S.; Souza, R. J. (2010). *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem*. In: Souza, J. S, *Ler e compreender: estratégias de leitura* (pp.45-114). Campinas: Mercado das Letras.
- Hallewell, L. (2005). *O livro no Brasil: sua história*. Edusp.
- Hunt, P. (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify.
- Kirchof, R. R. & Souza, R. J. (2019). A literatura infantojuvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades. *Em Aberto*,32(105). Recuperado de <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4428/pdf>, 25-40.
- Kleiman, Â. (2016). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes Editores.
- Lajolo, M. & Zilberman, R. (2007). *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*. Ática.
- Lajolo, M. (2000). *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. Moderna.
- Nikolajeva, M; & Scott. C. (2011). *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Cosac Naify.
- Pereira, D. C. M. (2017). Trauma, Literatura e Imagem: uma leitura de Fumaça, de Antón Fortes. ABRALIC. Recuperado de: <https://abralic.org.br/anais/?ano=2017>.
- Souza, R. J. (2019). *Ler e ensinar: estratégias de leitura*. Copiart.
- Solé. I. (1998). *Estratégia de leitura*. Artmed.

Temas fraturantes na obra *Flicts*: contação de história sobre as diferenças

Gabrielly Doná | Unesp (Brasil) | gabriellydonaa@gmail.com
Renata Junqueira de Souza | Unesp (Brasil) | recellij@gmail.com

Resumo

Os temas fraturantes na literatura infantil são um assunto pouco discutido em formações de professores. Isso se deve ao fato de que ainda há um certo receio em relação ao que se lê para as crianças, resultando, algumas vezes, na censura de alguns títulos por serem considerados impróprios para determinado público. Tendo isso em vista, é importante discutir com as crianças assuntos fundamentais, como a morte, o bullying, o preconceito, as diferenças etc., e um meio defendido para que isso ocorra é pela literatura infantil, que, por vezes, tais temáticas são abordadas nas obras de forma singela, lapidada e espontânea sobre assuntos muitas vezes complexos, tocando aquele que a lê/escuta. Este trabalho visa apresentar uma prática de contação de história que tem como foco a aceitação das diferenças, presente implicitamente em alguns livros infantis. Tal prática de contação de histórias foi realizada em uma pesquisa de iniciação científica financiada pela Fapesp, cujo objetivo é analisar as ressignificações feitas pelos alunos perante histórias que abordam temas fraturantes. Foram realizadas contações de histórias virtualmente com crianças de 4º ano em uma escola pública no interior do estado de São Paulo, durante o isolamento social. As etapas com a história foram embasadas nas estratégias de leitura propostas por Giroto e Souza (2010) e por Solé (1998), contendo momentos antes, durante e depois da contação de história. Serão relatadas as experiências obtidas com o livro *Flicts*, de Ziraldo, em que a pesquisadora gravou a história com o auxílio de um flanelógrafo, além de manter o diálogo com as crianças por meio de vídeos durante o processo. Após isso, foi enviado às crianças algumas perguntas sobre seu entendimento acerca do conto, com o objetivo de perceber se elas se identificavam com alguns dos personagens descritos ou suas ações. Por meio dessa pesquisa foi possível reconhecer que os alunos se viam em alguns personagens e relacionavam aquilo com fatos que ocorreram em sua vida, o que evidencia a importância de trazer contos que fazem sentido ao que os ouvintes vivenciam diariamente e, além desses aspectos, de tornar tais temas acessíveis aos alunos visando uma leitura/escuta crítica.

Palavras-chave: Literatura infantil; Contação de histórias; Temas fraturantes.

Introdução

Os temas fraturantes na literatura infantil ainda são vistos com receio por parte de pais e professores, por essas e outras razões, são um assunto pouco discutido em formações de professores. Além de serem pouco trabalhados em sala de aula e, algumas vezes, evitados de serem lidos com as crianças e suscitado uma discussão sistematizada com elas. Isso porque ainda há um *tabu* sobre o que é permitido e aconselhado a ler para os pequenos, assim, podendo gerar a censura de alguns títulos por serem considerados impróprios para determinado público. Como exemplo disso, há obras censuradas pelas mídias televisivas,

pelos pais, por canais online como o Youtube e, inclusive, pelos professores em sala de aula. Isso se deve ao fato dele ser a pessoa que faz a seleção dos livros que serão lidos e trabalhados com os alunos, desse modo, o que ele não “aprovar” como sendo coerente com o seu ponto de vista sobre o assunto, provavelmente ele não levava tal discussão para a sala de aula.

Levando em conta a dimensão discursiva da literatura, é possível perceber que muitos livros escritos para leitores infantis – e vários originalmente escritos para adultos e mais tarde adaptados para crianças – exploram personagens marcadas por alguma diferença e, nesse projeto, posicionam o diferente a partir de certos papéis-de-sujeito. (Silveira e Kirchof, 2016, p. 44-45)

Além disso, os autores citam alguns clássicos que remetem a diferenças diversas, como *O soldadinho de chumbo*, *O pequeno polegar* e *A bela e a fera*. Entretanto, não é isso que acontece com Flicts, pois a diferença trazida não é relacionada a traços físicos, ainda mais por se tratar de uma cor. Assim, a criança que ler/escutar a narrativa ali trazida pode se ver na personagem, pois o que a torna diferente pode ser relacionada por ela de formas diferentes, tendo as mesmas características relatadas ou não.

Tendo isso em vista, é importante discutir com as crianças assuntos fundamentais e de importância singular para a construção do sujeito crítico e consciente, como o bullying, o preconceito, as diferenças etc., e um meio defendido para que isso ocorra é a partir de livros de literatura infantil. Tais temáticas são abordadas de jeitos distintos, de forma explícita na narrativa, mais implícita e nas entrelinhas, singela, lapidada e espontânea sobre assuntos considerados complexos, tocando e transformando aquele que a lê/escuta.

Russel (2015 citado em Silveira e Kirchof, 2016) relata que a inclusão da diversidade cultural e social em livros infantis nos Estados Unidos teve início na década de 60 a partir de movimentos sociais, ele sugere a existência de um tipo literário intitulado como Literatura da diversidade cultural, em que uma de suas funções principais seria celebrar e promover a inclusão em relação às diferenças culturais existentes.

Além disso, “o texto literário permeia as relações de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Assim, a literatura pode ser partilhada nas práticas pedagógicas interdisciplinares como ferramenta que contribui para a formação integral do sujeito” (Souza et al., 2020, p. 268). É de relevância social para a formação do sujeito a abordagem de temas contemporâneos por meio da literatura, com o fim de formar um cidadão crítico e leitor autônomo, principalmente em se tratando dos temas fraturantes na literatura infantil.

É apontado por Souza et al., (2020) que tanto pelo meio escrito como pelo meio oral, a arte literária é parte integrante do cotidiano dos diversos povos, em que é possível construir lugares e imagens que são eternizados de geração em geração “alimentando a imaginação e a criatividade, perpetuando representatividades, ampliando saberes, ensinando despreziosamente ou intencionalmente sobre os infinitos coletivos e particulares”.

Além do mais, Cândido fala sobre o modo que a literatura forma o sujeito, não com um caráter moral e cívico, mas sim humanizador que educa com a própria vida, além de provocar

atitudes ambivalentes em educadores e moralistas, que ao mesmo tempo ficam fascinados e temerosos com a riqueza da literatura, como é visto a seguir.

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (essa apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. (Cândido, 1972, p. 805)

Ainda, o autor explicita que a literatura é um poderoso instrumento de educação e instrução em nossa sociedade, em que entra nos currículos com uma proposta intelectual e afetiva. Assim, os valores preconizados e considerados prejudiciais se encontram presentes nas diferentes manifestações de poesia, de ficção e de ação dramática. Nesse sentido, a literatura

[...] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (Cândido, 2011, p. 178)

Cândido (2011) chama a atenção para os aspectos paradoxais do papel da literatura, em que os educadores preconizam e ao mesmo tempo temem o efeito de alguns textos literário. Compreendemos que isso é constantemente visto na escolha dos professores pelos livros literários a serem lidos aos alunos, pois é pensado com cautela o tema e o que aquele assunto pode suscitar na sala de aula.

Para que as histórias que abordam os temas polêmicos ganhem uma dimensão real, é necessário que os professores que medeiam a leitura assumam a relevância em valorizar a pluralidade de temáticas, bem como levar em consideração que tal linguagem literária pode levar o leitor, devido seu pacto de ficcionalidade, a construir amplos horizontes (Debus, 2012).

Nesse sentido, este trabalho visa apresentar uma prática de contação de história que tem como foco a aceitação das diferenças, presente implicitamente em alguns livros infantis. Esse momento foi realizado em uma pesquisa de iniciação científica financiada pela Fapesp, cujo objetivo era analisar as ressignificações feitas pelos alunos perante histórias que abordam temas fraturantes. Foram realizadas contações de histórias virtualmente com

crianças de 4º ano em uma escola pública no interior do estado de São Paulo, durante o isolamento social. As etapas com a história foram pensadas a partir das estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010) e por Solé (1998), contendo momentos antes, durante e depois da contação de história.

Para elucidar esse estudo desenvolvido durante o período de isolamento social, serão relatadas as experiências obtidas com o livro *Flicts*, de Ziraldo, bem como uma síntese sobre o mesmo e informações sobre a sua produção. O processo de planejamento da contação de história e a maneira como ela foi adaptada para o meio digital será elencada, bem como as características sobre a contação usando o flanelógrafo e duas formas de gravar a história para ser disponibilizada em meio digital. Além disso, iremos discutir sobre os apontamentos feitos pelas crianças em relação à narrativa, a personagem principal e quais conexões elas poderiam estabelecer com sua história de vida.

Livro *Flicts*

O livro escolhido para ser discutido com as crianças questões como a aceitação das diferenças e a exclusão social durante o convívio e brincadeiras foi *Flicts*, de Ziraldo Alves Pinto. Tal obra é uma das mais conhecidas do autor e teve sua primeira publicação em 1969, pela editora Expressão e Cultura. Atualmente é publicada pela editora Melhoramentos e recentemente teve uma edição comemorativa de 50 anos. O livro tem 80 páginas e suas dimensões são 26.8 x 22.6 x 0.8 cm.

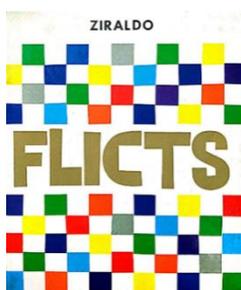


Figura 1. Capa *Flicts* da 1ª edição

O enredo traz a história de uma cor diferente das demais, como por exemplo aquelas vistas no arco-íris. Nenhuma outra cor quer brincar com ela, fazendo com que se inicie a busca pela aceitação e pela inclusão aos demais. A seguir está disposto o trecho inicial do livro em que é elucidado como *Flicts* era tratado pelas outras cores:

Era uma vez uma cor muito rara e muito triste que se chamava *Flicts*
Não tinha a força do vermelho
Não tinha a imensa luz do amarelo
Nem a paz que tem o azul
Era apenas o frágil e feio e aflito *Flicts*
Tudo no mundo tem cor [...]

Mas não existe no mundo nada que seja Flicts – nem a sua solidão –
Flicts nunca teve par, nunca teve um lugarzinho num espaço bicolor (e
tricolor muito menos - pois três sempre foi demais)
Não, não existe nada no mundo que seja Flicts
Na escola a caixa de lápis [...] não tem lugar para Flicts
Quando volta a primavera e o parque todo e o jardim todo se cobrem
de cores
Nem uma cor ou ninguém quer brincar com o pobre Flicts [...] (Pinto,
1969, sp).

No final, flicts vai subindo para o céu até chegar na Lua, sendo este o lugar em que se sente pertencente, e é assim que a narrativa é acabada. A um primeiro momento pode-se pensar que Flicts encontrou o seu lugar e que ao descobrir que a Lua tinha sua mesma cor ele finalmente seria feliz ali. Mas esse final pode ser ambíguo, pois ele sim encontrou um lugar que se sentia ele mesmo, mas nesse local não havia mais ninguém para chamar de amigo, para interagir e brincar. Assim, pode-se refletir que Flicts teve um final solitário e triste, precisou se excluir da sociedade em que vivia para buscar a felicidade e a aceitação de que tanto precisava.

Endossando esse posicionamento, Kirchof e Silveira (2016, p. 48) apontam que “em algumas histórias, a diferença se revela inclusive como a própria chave para ser feliz”. O que nos faz refletir sobre o questionamento acima: “Como será que Flicts viveu lá na Lua?”, “Conseguiu essa cor tão solitária encontrar a felicidade?”, “Flicts encontrou seu lugar lá na Lua, se sentia ele mesmo?”. Essas indagações são importantes no momento de leitura do texto para buscarmos significado no decorrer do conto. O livro precisa ser visto como um todo para resultar na compreensão e interpretação sobre texto verbal e não-verbal, além disso, principalmente em Flicts, as cores têm uma continuidade ao passar das páginas, bem como a cor branca que constitui boa parte dos espaços. Nesse sentido, “o livro-álbum pede que se compreenda a conjugação de todos os aspectos que o constituem: estéticos, narrativos, de conteúdo e emocionais, compostos no intercâmbio e no equilíbrio constantes entre imagem, palavra, elemento gráfico e objeto” (p. 126). Juntando esses elementos narrativos durante a leitura gera em cada leitor um significado único, uma conexão diferente entre acontecimentos de sua própria vida e o que o autor propôs ao escrever o livro. Entretanto, nem sempre o sentido que ele quis dar na obra será o interpretado por todos os leitores, pois nesse processo é levado em conta a bagagem cultural já existente em quem está lendo.

Nos debruçando mais atentamente nas cores que compõem a narrativa na 1ª edição, o branco em específico representa a ausência de cor, o vazio que precede a virada das páginas, assim, esse virar da página e o branco são silêncio, suspensão e tempo. Ademais, o branco é também protagonista nessa história ao contribuir para o leitor construir mentalmente o isolamento do Flicts diante das outras cores. Concomitantemente a isso, é um espaço em potencial a ser ocupado, fato este que cria um paralelo metafórico entre a cor solitária que busca sua integração e seu lugar no mundo.

Houve uma mudança drástica entre a 1ª edição com 82 páginas, para as próximas edições com aproximadamente 44 páginas. Tal mudança no tamanho prejudicou o tempo de respiro que o branco proporcionara na primeira edição; agora, o branco soa mais como

em que estavam os pais das crianças participantes, a professora da turma, a coordenadora e a diretora da escola. Foi mantido o diálogo com as crianças por meio de vídeos durante todo o processo. Após isso, foi preparado e enviado às crianças um material impresso para elas anotarem sobre o seu entendimento acerca do conto, com o objetivo de perceber se elas se identificavam com alguns dos personagens descritos ou suas ações. Sobre essa técnica de contação de histórias, Silva (1986) aponta que é indicada quando há movimento do personagem no enredo, entrando e saindo de cena, assim, “cada personagem é colocado, individualmente, ocupando seu lugar no quadro, o que dá a ideia de movimento” (p. 40). Dessa forma, a personagem principal precisa estar sempre se movimentando e interagindo com os demais participantes da história e, inclusive, em momentos diferentes da história referindo-se a novos cenários e lugares. Versando sobre as formas de realizar esse processo online, é interessante dispor o flanelógrafo um pouco inclinado para trás e, com o auxílio de um tripé, posicionar a câmera logo a frente. Aqui há duas possibilidades, gravar com o contador de histórias aparecendo ou gravar exclusivamente o flanelógrafo, mostrando apenas a mão removendo e adicionando os adereços da contação. O escolhido para a prática aqui descrita foi a segunda opção, pois assim as imagens ficam mais nítidas e mais visíveis a quem está assistindo, principalmente porque a maioria dos alunos participantes da pesquisa assistiu os vídeos pelo celular, em que a tela é menor do que em um computador, por exemplo.

Relato das práticas com uma turma de 4º ano

A partir dos processos supracitados para a preparação da contação de histórias no flanelógrafo, foi possível obter a visão dos alunos sobre *Flicts* e como eles conectavam aquela narrativa com sua própria história de vida e acontecimentos que se passaram na escola ou em seu ambiente familiar. Assim, com o material impresso disponibilizado a eles, por conta do período pandêmico em que estamos vivendo, foi possível elencar suas respostas sobre se ele já havia se sentido deslocado ou evitado por uma turma, além de como se sentiu e o que aconteceu.

Quadro 1. Sobre o aluno se sentir deslocado ou evitado por uma turma, como se sentiu e o que aconteceu

Aluno/a	Respostas
A1	Nunca fui evitada por ninguém, se alguém fizesse isso eu ia ficar muito triste
A2	Não
A3	Sim, eu me senti sozinho triste. Eles não queriam que eu brincasse e se acharam os melhores
A4	Sim... Tinha um grupinho de 3 meninas e eu queria brincar com elas, mas elas não queriam
A5	Sim, triste, não me deixaram brincar porque sou pequeno
A6	Nunca me senti deslocado ou evitado
A7	Sim, péssimo, todo mundo não deixava eu brincar
A8	Não, nada
A9	Sim, uma vez não deixaram eu jogar futebol, fiquei triste e chorando, saí da quadra
A10	Não, bem, nada

Fonte: dados das autoras.

Acerca disso, metade dos alunos disseram que nunca se sentiram dessa forma (destacado em branco), inclusive a A1 ainda complementou que se isso acontecesse ela iria ficar muito triste: “Nunca fui evitada por ninguém, se alguém fizesse isso eu ia ficar muito triste”, enquanto os outros apenas negaram. Já em relação à outra metade dos alunos, já tiveram sentimentos parecidos com os do Flicts, alguns se sentiram tristes, deslocados, evitados, péssimos. O motivo para que isso acontecesse também foi citado como: “[...] eles não queriam que eu brincasse e se acharam os melhores” (A3); “[...] tinha um grupinho de 3 meninas e eu queria brincar com elas, mas elas não queriam” (A4); “[...] não me deixaram brincar porque sou pequeno” (A5); “[...] todo mundo não deixava eu brincar” (A7); “[...] uma vez não deixaram eu jogar futebol, [...] saí da quadra” (A9).

Houve mais de uma recorrência em relação a exclusão nas brincadeiras, esse fato foi elencado pela professora na entrevista inicial, antes mesmo do início das práticas de contações de histórias, em que os alunos sempre discutiam quando o assunto era jogar bola ou brincadeiras que envolviam seus pares. Sendo esses os principais elementos destacados pelos estudantes sobre se sentirem excluídos ou tristes. Além disso, essas relações feitas por eles entre a história e suas vivências mostram as *conexões texto-leitor* (Giroto & Souza, 2010) em ação.

Quadro 2. O que o aluno fez para mudar a situação

Aluno/a	Respostas
A1	Isso nunca aconteceu comigo, quando estou triste eu penso em coisas boas e tento melhorar a situação
A2	Nada, isso nunca aconteceu comigo
A3	Ai um dia parei pensei e percebi que eu era muito irritante, ai eu mudei e fiquei no meu lugar quietinho no meu canto
A4	Eu fui pra um cantinho e comecei a desenhar, porque nisso eu sou boa :)
A5	Chamei eles pra brincar de uma brincadeira que pode todo mundo
A6	Sempre procuro interagir, ser legal e educado e respeitar cada um
A7	Nada
A8	Nada
A9	Fiquei sentado, ai eles me chamaram para jogar bola
A10	Nada

Fonte: dados das autoras.

A A1 mesmo alegando que nunca se sentiu assim, *inferiu* (Giroto & Souza, 2010) o que ela faria se tal fato acontecesse com ela, no caso, “[...] quando estou triste eu penso em coisas boas e tento melhorar a situação” (A1). Ainda, o A3 relata o que ele fez em relação ao acontecido: “Ai um dia parei pensei e percebi que eu era muito irritante, ai eu mudei e fiquei no meu lugar quietinho no meu canto” (A3), essa citação mostra como ele teve que se reprimir para se encaixar nos “moldes” dos colegas. Enquanto o A9 não fez nada sobre a situação, apenas ficou sentado e esperou os colegas o chamarem novamente para a brincadeira.

Os relatos dos alunos revelam uma questão delicada dessa sala, em que alguns alunos não aceitam as diferenças dos outros, seja nas habilidades nos jogos ou outros

assuntos, como por exemplo, criando certa rivalidade já apontado nos relatos deles. Nesse viés, a questão da diferença

não se trata apenas de dividir o mundo em categorias descritivas assépticas e, sim, de compreender como a linguagem classifica, diferencia, estabelece critérios, define perfis desejáveis – trata-se de um exercício de poder no qual se define quem pertence e quem não pertence a dada categoria, quem é considerado normal ou desviante, quem é o sujeito a ser corrigido, confinado, ignorado ou excluído de certas atividades, círculos e privilégios. (Kirchof et al., 2013, pp. 1046-1047).

Desse modo, compreendemos que a questão da diferença não se resume apenas a como a pessoa é vista de modo isolado ao seu contexto de vida, mas sim sobre a aceitação ou não daquilo, do lugar que ela é colocada na sociedade, ao isolamento e exclusão que lhe são impostos e principalmente, a maneira como a própria pessoa é vista perante seus pares.

Assim, tais pontos supracitados se referem tanto aos comentários dos alunos quanto aos relatos da professora sobre acontecimentos recorrentes nos períodos de recreio e de brincadeiras entre as crianças. Nesse sentido, a história literária contada, *Flicts*, foi direcionada às questões da aceitação das diferenças.

Financiamento

FAPESP 2020/03595-9

Considerações finais

Assim, mesmo de forma remota foi possível perceber as conexões estabelecidas entre as crianças e a história *Flicts*. Indo desde aspectos pessoais sobre o significado daquela história para memórias de suas próprias lembranças em momentos de interação com os colegas quando ainda não havia o isolamento social e elas compartilhavam o espaço da quadra no momento do recreio para brincadeiras.

Além disso, ressaltamos a importância em se escolher livros de literatura infantil de qualidade e que façam sentido com a vida dos alunos, a fim de que as conexões estabelecidas por eles sejam significativas e que remetam a momentos tanto individuais como em conjunto com os colegas.

Ainda, principalmente no período em que estamos vivendo de Covid-19, a seleção das obras precisa ser ainda mais criteriosa, visto que muitos alunos perderam entes queridos e estão em momento de recuperação, bem como ainda estão em momento de readaptação para a volta às aulas em segurança. Assim, a leitura de livros que tragam os temas fraturantes é interessante para trabalhar tais temas de forma literária e ao encontro com o que eles estão vivendo atualmente.

Referências

- Cândido, A. (1972). A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, 24(9), 803-809.
- Cândido, A. (2011). *Vários escritos* (5ª ed.). Ouro sobre Azul.
- Debus E. (2012). As vozes das margens na literatura de recepção infantil e juvenil: reflexões sobre a produção de Georgina Martins. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 969-894, set./dez. <https://doaj.org/article/a0dfb753d5a747369697869dd385b4c3>.
- Giroto, C. & Souza, R. (2010). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Souza, R. J. de. et al. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Mercado de Letras.
- Gutfreund, D. e Mazzilli, C. (2021). O silêncio em FLICTS. *La Tadeo Dearte*, 7(7), 120-149. <https://doi.org/10.21789/24223158.1685>.
- Kirchof, E.; Bonin, I. e Silveira, R. (2013). Apresentação literatura infantil e diferenças. *Educação & Realidade*, 38(4), p. 1045-1052, out./dez. http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- Silva, M. (1986). *Contar histórias: uma arte sem idade*. Ática.
- Souza, B.; Barros, L. e Matos, M. (2020). Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade. *Interfaces da Educação*. 11(33). <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/issue/view/246>.
- Pinto, Z. (1969). *Flicts*. Expressão e Cultura.

Música e mídia-educação: desafios do mundo contemporâneo

Gislene Natera | Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) |
gislenenatera@gmail.com

Resumo

No mundo contemporâneo, a interação das pessoas com as tecnologias vai além dos seus usos como ferramenta, propiciando interação social, novos modos de percepção e de linguagem, novas sensibilidades e escrituras o que possibilita deslocamentos entre saber e informação, razão e imaginação, arte e ciência. Da mesma forma, a música tem desempenhado diferentes funções e usos em diversas culturas (Merriam, 1964) e com a era digital modificou-se o caminho do consumo musical que mistura diferentes ritmos, roupas, adornos, drogas e estilos de vida (Sodré, 2012). Neste contexto, entende-se que a escola deve promover processos formativos que compreendam as novas linguagens contemporâneas, dando ênfase à autoria, ao coletivo, ao colaborativo e ao empoderamento (Fortunati, 2014). Essas discussões resultam de uma pesquisa de doutorado que busca contribuir com o exercício de pensar as práticas musicais na perspectiva da mídia-educação no contexto de formação de professores, mais especificamente, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Para tanto, mapeou-se 33 pesquisas brasileiras entre os anos de 2000 e 2020 sobre a música nos cursos de Pedagogia. O mapeamento revelou que a problematização dos usos, efeitos e poderes da mídia na relação com a música no espaço escolar não foi abordada entre as pesquisas. A partir deste estudo, a pesquisa teve dois momentos: o primeiro com a realização de um questionário sobre os usos e consumos de música e mídias e o segundo com a criação e oferta de uma disciplina eletiva, com carga horária de 54 horas, sobre práticas musicais na perspectiva da mídia-educação. O conteúdo programático da disciplina foi: (1) Música “com” as mídias; (2) Música “para/sobre” as mídias e, (3) Música “através” das mídias. Participaram do questionário 73 licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e da disciplina eletiva, 24 delas. Conclui-se que as estudantes repensaram seus lugares como futuras professoras, ampliaram o repertório musical para a cultura infantil e refletiram sobre a necessidade e importância de realizarem diálogos entre a música, os desenhos animados e os vídeos junto às crianças de forma mais crítica e criativa.

Palavras-chave: Música; Educação musical; Formação de professores; Mídia-educação; Pedagogia.

Introdução

Este artigo é o recorte de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/ Brasil, que teve como objetivo compreender como as atividades de mídia-educação podem ser inseridas para o ensinar e aprender música na formação de professores, mais especificamente nos cursos de Pedagogia. Ainda se faz necessário comentar que este texto traz dados atualizados, visto seu primeiro resumo ter sido enviado ao III encontro – A

formação de educador@s e professor@s na UniverCidade de Évora em 2019, e a tese ter sido defendida em agosto de 2021. O tema da pesquisa nasceu nas observações que realizei sobre as relações das crianças, jovens e professoras com a música e as mídias no cotidiano durante minha prática profissional, seja como professora de música do ensino básico da Rede Municipal de Florianópolis ou como professora de música nos cursos de Licenciatura em Música ou Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Esses espaços mostraram a importância e necessidade de se pesquisar e estudar outras possibilidades de a música ser abordada no contexto escolar.

Primeiramente é importante deixar claro que a música, por sua natureza, “é uma construção intrinsecamente humana que se revela em expressões culturais e artísticas variadas. [...] é presente em todas as culturas e se manifesta ao longo de toda a vida” (Gluschkof & Pérez-Moreno, 2017, p. 9). Entretanto Meyer (2001) nos informa que a música comunica significados emocionais e intelectuais, e que há diferentes maneiras de interpretar esses significados, dependendo da área de conhecimento que a analisa. A principal diferença, diz Meyer (2001), é que os absolutistas insistem que o significado musical descansa sobre a obra em si, nas percepções das relações empregadas na obra musical; e os referencialistas entendem que, para além desses significados abstratos e intelectuais, a música comunica significados que se referem de alguma forma ao mundo extramusical, às ações e aos estados emocionais e de caráter.

Em 1964, Merriam, de acordo com as correntes funcionalistas da Antropologia de sua época, defendeu que a música tem desempenhado diferentes funções e usos em diversas culturas e que estes conceitos são complementares. Afirmou que o “‘uso’, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; e a ‘função’ diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização” (Merriam, 1964, p. 209, grifos do autor). O autor categorizou dez funções: (1) função de expressão emocional; (2) prazer estético; (3) entretenimento; (4) comunicação; (5) representação simbólica; (6) resposta física; (7) conformidade às normas sociais; (8) validações de instituições sociais ou rituais religiosos; (9) contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; e (10) contribuição da integração da sociedade (p. 209-210).

Já em 2000, DeNora apontou que a música tem um papel ativo na vida pessoal e social das pessoas, tomando muitas vezes a frente em suas ações cotidianas. DeNora pontuou que a música tem propriedades organizacionais e pode servir como recurso do cotidiano, podendo ser entendida como “tendo ‘poderes’ sociais em relação ao ser social” (p. 151, grifos da autora). Para a autora, a música tem “[...] capacidade de transmitir forma e textura para ser, sentir e fazer [...] a música não é sobre a vida, mas está bastante implicada na formulação da vida; é algo que entra em ação, algo que é uma formativa [...] como recurso de agência social” (DeNora, 2000, pp. 152-153).

Dentro desta visão mais contemporânea, Ibáñez (2017) fez críticas a Merriam, apontando que seu modelo propõe pensar que deveria existir uma relação direta ou equivalente entre a estrutura social e a musical. Na concepção do autor, se isso fosse possível, haveria uma correspondência entre cada grupo social e um determinado estilo musical, o que é amplamente criticado na atualidade, devido às várias possibilidades de identidades e de gostos musicais. Assim, Ibáñez nos conta que surgiu o “conceito de *interpelação* como um processo bidirecional entre música e ouvintes através do qual ambos

contribuem e modulam significados em relação à atividade musical” (Ibáñez, 2017, p. 25, grifo do autor).

Já Penna (2008), por exemplo, entende a música como “comunicação e expressão vinculada a uma concepção de linguagem, para que seja possível dar-lhe bases históricas e culturais – quer dizer, convencionada” (p. 76). Dessa maneira, é na “combinação de recursos específicos, únicos e processos semióticos genéricos que podemos ver a música como uma linguagem localizada dentro do contexto mais amplo de significado na sociedade” (Philpott, 2016, p. 192). Nessa perspectiva, pode-se dizer que compreender tanto a materialidade quanto a estrutura de significado na música pode revelar características importantes do que significa para uma criança ser alfabetizada na música e as subsequentes implicações para o desenvolvimento da Educação Musical. Nesse sentido, “a música não é uma linguagem ‘universal’, mas línguas que estão socialmente, culturalmente e historicamente localizadas” (Philpott, 2016, p. 196, grifos do autor).

Da mesma forma, Ibáñez (2017) concorda que a música não é uma linguagem universal, justificando que, como linguagem, a música trata de um sistema com códigos e normas que são compartilhadas entre seus ouvintes, e é isso que permite à música se comunicar e se fazer entender. Entretanto, a “universalidade da música como linguagem implica encontrar e estabelecer uma forma de pensar, estruturar e organizar os sons de uma forma que sejam aplicados – e consequentemente válidos – para qualquer sociedade humana” (p. 21), o que é impossível.

Olhando ainda para a atualidade, Ibáñez (2017) diz que, se olharmos a música como fenômeno, devemos incluir e analisar os usos musicais nas redes digitais, nas novas tecnologias, nas “comunidades virtuais de fronteiras e identificações líquidas” (p. 19). O autor assegura ainda que dessa maneira será possível perceber um mundo complexo e globalizado, “com indivíduos que não têm uma única atribuição, definitiva e estática a um grupo ou comunidade, e sim, que possuem múltiplas identidades superpostas e em mudança” (p. 25). Nesta perspectiva, a música e o consumo estão relacionados: ora se pode consumir uma música em razão de identificação ideológica, ora a música pode ser um instrumento para favorecer um determinado consumo. Resumidamente, Ibáñez define que

A música é uma linguagem formada por sons e silêncios organizados humana e socialmente de uma forma particular em cada cultura, e com alguns significados, valores e sentimentos associados. Embora os seus usos e funções possam variar de acordo com o local, grupos ou indivíduos, a música baseia-se na prática e torna-se uma experiência pessoal e coletiva com um elevado poder simbólico e capaz de ativar identidades e ideologias através das narrativas e significados que adquiriu ao longo do tempo. (Ibáñez, 2017, p. 26)

Nesse mesmo pensamento, Sodré (2012, p. 216) compartilha que, com o desenvolvimento das novas tecnologias da comunica o, a música “evoluiu segundo a assimila o e a hibrida o dos recursos tecnológicos pelos jovens”, intensificando assim os entrecruzamentos ou hibrida es de estilos. Um bom exemplo citado pelo autor foi o surgimento do “blues do deserto” no sul argelino, no qual os arranjos de guitarras elétricas e trajes tuaregues vestem os ritmos tradicionais com arranjos de rock, folk ou blues,

produzidos por uma nova sonoridade, o tindi. O jazz é outro exemplo que “misturou o popular e o erudito, o ritmo pulsante da África e a cadência harmônica europeia, a estrutura formal e o improvisado, o dançante e o intelectual, o corporal e o mental e assim por diante” (Granja, 2006, p. 97).

De qualquer forma, sabe-se que a música tem uma imensa contribuição a dar para a formação integral das crianças e dos jovens, mas não há uma concordância de como se pode defender ou justificar sua presença na escola. Em relação às práticas de ensinar-aprender música, Aróstegui Plaza (2014), por exemplo, afirma que há três enfoques principais. O primeiro enfoque é técnico, no qual o ensino da linguagem musical inicia explicando o que são pentagramas, claves, notas etc., o segundo enfoque é prático e, resumidamente, seria aquele que proporciona primeiro a vivência com a música para depois levar a entender suas teorias. Já o terceiro enfoque é o crítico no qual se coloca “a ênfase no contexto social da aprendizagem, sendo a sociologia a que fundamenta sua ação educativa” (Aróstegui Plaza, 2014, p. 23). A interação se dá a partir das identidades sociais, e o conhecimento vai sendo adquirido de acordo com sua relevância em cada contexto social. Dessa maneira, pode-se dizer que a Educação Musical vem se tornando cada vez mais diversificada na gama de habilidades que requer e promove, devido às mudanças rápidas da vida social e tecnológica, o que aumenta o desafio de os professores de música serem capazes de levar essa diversidade para escolas, conservatórios e universidades.

Vale ainda ressaltar que para este texto, a mídia é entendida como sendo “uma dimensão central da vida contemporânea – da cultura, da política, da economia e das relações pessoais” (Buckingham, 2019, p. 2). Apesar disso, percebe-se que em alguns momentos a “alfabetização midiática parece ser considerada como uma espécie de solução rápida, ou usada como uma forma de jogar a responsabilidade do estado para cima do indivíduo” (Buckingham, 2019, p. 2). Assim sendo, no contexto das ecologias das mídias, Buckingham (2007) problematiza os modos contrastantes, todos essencialistas, de como a sociedade olha para a relação da criança com as mídias: por um lado, a construção da criança é feita como inocente e carente de proteção; por outro, como grande conhecedora da mídia e audiência ativa. O debate na arena pública tende a adotar a primeira concepção, e a indústria, a segunda, segundo o autor, que defende uma abordagem mais social e complexa da relação entre as crianças e as mídias, capaz de uma compreensão mais ampla, institucional e histórica (pp. 152-153). Considerando os limites e as pertinências de cada uma das visões, pensa-se que a escola deve, no mínimo, refletir e propor alguns conhecimentos para que a criança não permaneça carente de proteção nem seja percebida como um ser capaz de entender tudo que lhe passa. Parece claro que na contemporaneidade, a escola tem o desafio de estar alerta para as práticas culturais e os consumos das crianças, evidenciando seus interesses, suas concepções eventualmente tradicionais ou estereotipadas sobre determinados assuntos, mas também buscando entender como elas constroem suas brincadeiras a partir dos sentidos que dão às mensagens a que têm acesso, entre outros temas afins. Por isso, “não basta sabermos o que as crianças assistem ou leem, é preciso saber como aquela atividade se insere no seu dia a dia” (Girardello & Fantin, 2009, p. 11).

É por esta brecha que a mídia-educação pode fazer uma proposta, pois busca desenvolver uma competência que frequentemente é descrita como uma forma de *literacy* (o que se chama no Brasil de letramento midiático) e que é tão importante para os jovens

quanto os letramentos mais tradicionais da imprensa (Buckingham, 2005). Entretanto a inclusão das crianças e jovens na cultural digital envolve uma questão de poder e de empoderamento, entendendo que essa proposta envolve tanto a dimensão pessoal como a dimensão coletiva, sendo que o empoderamento pessoal relaciona-se com a forma como os desprovidos de poder valorizam o conhecimento, as habilidades e as capacidades que possuem, e o empoderamento coletivo refere-se a como as pessoas se juntam em ação para alcançar uma mudança social favorável a elas (Fortunati, 2014).

Isto posto, esta pesquisa situa-se como uma pesquisa em mídia-educação, no qual seu ponto de vista é interno, ou seja, seu pesquisador é “um educador que se serve da pesquisa para melhorar a eficácia de sua intervenção ou para pressionar as organizações (como a escola) ou as instituições para adotar a Mídia-Educação como um quadro de referências para a ação educativa a respeito das mídias” (Rivoltella, 2009, pp. 127-128). Isto significa, segundo Rivoltella (2009), que a pesquisa no âmbito da mídia-educação parte do pressuposto de que existe uma relação entre representação das mídias e aprendizagem e, a partir disso, “formula questões que podem ajudar os sujeitos a prestar atenção de maneira crítica e autônoma no que diz respeito aos programas transmitidos pelas mídias” (p. 128), com orientação pedagógica, voltada a produzir intervenções educativas. Tendo isso em vista, o autor afirma que “dificilmente existe uma análise da mídia-educação que não coloque no centro da reflexão a possibilidade de que, através dela, as pessoas vão construir uma leitura crítica da realidade” (Rivoltella, 2012, p. 24).

Por isso, essa pesquisa buscou por meio de uma revisão de literatura, levantar as possibilidades e limites da música dentro dos cursos de Pedagogia no Brasil e, a partir desses dados, elaborar e aplicar uma disciplina eletiva de música na perspectiva da Mídia-educação na Universidade Federal de Santa Catarina, que não oferece a música como disciplina curricular. Vale ainda mencionar que a pesquisa empírica teve dois momentos: a aplicação de um questionário, como ferramenta para mapear as condições sociais das estudantes e levantar certas preferências, práticas e consumo de música e mídias e, a proposta de uma disciplina eletiva que abordou a música “com, para/sobre e através” das mídias.

A música nos cursos de pedagogia

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia (DCNP), o curso de graduação, Licenciatura em Pedagogia, “destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2006). Orientam, no art. 5º, inciso VI, que o pedagogo poderá “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2006). Assim sendo, entende-se que o curso de Pedagogia no Brasil, é um espaço privilegiado para que os estudantes aprendam alguns conceitos básicos sobre a linguagem musical, vivenciem e ampliem suas práticas musicais e assim possam, em um futuro breve, desenvolver atividades musicais em parceria com os professores especialistas em música ou mesmo sozinhos. Vale ressaltar que a disciplina de Artes está presente no currículo da Pedagogia e que ela abrange diferentes linguagens - Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – mas a instituição universitária tem liberdade de escolha entre as áreas de conhecimento

congressos. O teórico estrangeiro da educação musical mais citado é o britânico Keith Swanwick, o canadense David Elliot, o etnomusicólogo estadunidense Allan Merriam e os britânicos Lucy Green, David Hargreaves, Tia DeNora e a argentina Violeta de Gainza (Natera, 2021, pp. 101-103).

Metodologicamente, todas as pesquisas se desenvolveram e realizaram suas análises a partir da abordagem qualitativa. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: abordagens biográficas, pesquisa-ação, pesquisa participante, abordagem hermenêutica, pesquisa documental, *survey* e, destacando-se em maior número, o estudo de caso, com seis trabalhos (Natera & Mateiro, 2021, pp. 9-12). Também foi possível observar que a legislação educacional brasileira teve o papel de justificar como a formação acadêmico-profissional está constituída e como o ensino de música nas escolas está regulamentado e institucionalizado.

Este estado do conhecimento possibilitou observar que da leitura das 15 pesquisas em formação acadêmico-profissional, ficou evidente a pluralidade de olhares entre elas em relação à inserção da música nos cursos de Pedagogia. As perguntas de pesquisas se revezaram entre buscar entender as possibilidades de práticas, a construção da docência, a construção e implementação da disciplina nos cursos de Pedagogia, bem como também desvelar como se dá a preparação musical desses profissionais.

O Grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM), fundado por Bellochio em 2002, produziu mais de 40 trabalhos, desde teses a inúmeras pesquisas de iniciação científica, revelando comprometimento com uma área de conhecimento em construção e com práticas pedagógico-musicais na formação de futuras professoras de referência. Conseqüentemente, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM, universidade onde o grupo da professora Bellochio está sediado, é reconhecido no contexto brasileiro como “referência nacional de pesquisas sobre a interface entre Pedagogia e Educação Musical e como uma exceção entre as universidades brasileiras, pelo fato de oferecer disciplinas e espaços de experiências musicais durante o período de graduação” (Natera & Mateiro, 2021, p. 16). As pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa supracitado descrevem, refletem, discutem e apontam qualidades e dificuldades encontradas no curso de Pedagogia da UFSM. Essas investigações demonstraram que o corpo docente do curso de Pedagogia está comprometido com a formação musical e pedagógico-musical, promovendo constantes movimentos de aprendizagens e desafios para atuação no contexto escolar. Conseqüentemente, foi constatado nesses estudos que há preocupação em aproximar a distância, tão criticada, entre formação universitária e a realidade das escolas públicas.

Visando dar continuidade aos trabalhos aqui analisados, vislumbrou-se o que ainda poderia ser produzido. Por um lado, é possível apontar a necessidade de investigações sobre a presença da música nos cursos de Pedagogia das regiões Norte e Nordeste, mas também Centro-Oeste, onde foi realizado apenas um trabalho. Ainda não se tem uma representação e não se sabe o suficiente sobre esse fenômeno para poder desenhar um quadro brasileiro das relações da música na formação acadêmico-profissional. Pesquisas regionais, exploratórias e descritivas são relevantes na medida em que proporcionam conhecer melhor a realidade para, então, desenvolverem-se trabalhos explicativos e interpretativos.

Por outro lado, apesar de estarmos em um mundo em que os usos das tecnologias estão modificando as relações com os saberes, foram poucas as pesquisas que trouxeram palavras como mídias, tecnologias, computador, videoclipe, celular etc., ou, ainda melhor, que problematizaram seus usos, efeitos e poderes em um curso de formação de professores. Assim, fica evidente a necessidade e urgência de o professor especialista em música atuar nos cursos de Pedagogia com a perspectiva da mídia-educação e refletir junto com as futuras professoras de crianças, quais as possibilidades de lidar com as músicas que as crianças escutam no cotidiano.

Contexto da pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada no curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, que não oferece música em seu currículo, em dois momentos. No primeiro momento, no qual se aplicou um questionário, participaram duas turmas da disciplina obrigatória de Artes – Arte, Imaginação e Educação no segundo semestre de 2018; e no segundo momento, a disciplina criada e oferecida de forma eletiva com a proposta da música na perspectiva da mídia-educação. A disciplina foi vinculada ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE-Pesquisa), intitulada Música, Mídia-Educação e Formação oferecida no primeiro semestre de 2019 (Natera, 2021).

A disciplina obrigatória Arte, Imaginação e Educação foi oferecida no 2º semestre do curso de Pedagogia e teve como objetivo refletir sobre o papel da Arte na educação, seus pressupostos e linguagens em contextos formativos. Entre seus conteúdos destacaram-se: (1) a arte como experiência, expressão e conhecimento; (2) imaginação, cultura visual e arte na educação da infância; (3) linguagens da arte, princípios e fundamentos: dança, teatro, música, artes visuais e cinema.

A disciplina eletiva Música, Mídia-Educação e Formação foi vinculada ao Nade-Pesquisa, que desde o currículo de 2009, possui uma carga mínima obrigatória de 108 horas, porém as estudantes podem escolher entre as diferentes disciplinas ofertadas semestralmente, de acordo com suas preferências ou possibilidades de horários, até complementarem a carga horária obrigatória. No currículo do curso é orientado que as atividades do NADE-Pesquisa, todas em módulos de 54 horas, sejam realizadas no 4º e no 7º semestre do curso. Mas, as estudantes podem participar em qualquer semestre, desde que o tema seja de seu interesse. A disciplina teve como objetivo compreender o lugar e a importância da música no trabalho com as linguagens no espaço escolar e na formação docente. O conteúdo programático foi elaborado em três eixos: (1) música “com” as mídias; (2) música “para/sobre” as mídias; e (3) música “através” das mídias.

O questionário foi utilizado no primeiro momento da pesquisa como ferramenta para mapear as condições sociais das estudantes de Pedagogia e levantar certos comportamentos, preferências, práticas e consumos de música e mídias tanto na vida pessoal como profissional. Esse questionário foi inspirado em outros instrumentos semelhantes (Azor, 2010; Fantin & Rivoltella, 2012; Pereira, 2009) que visavam à formação de professores com abordagem na perspectiva crítica da mídia-educação. Foi validado pelo Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), da Universidade Federal de Santa Catarina.

Participaram dessa primeira fase da pesquisa 49 licenciandos, sendo apenas seis do gênero masculino da disciplina obrigatória e 24 da disciplina eletiva, todas do gênero feminino, totalizando 73 participantes. Isso significa dizer que participaram da pesquisa 20,39% do total de estudantes matriculados no período das disciplinas, segundo os dados do Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) - portal de egressos. Esses dados reafirmam também o estudo de Nunes (2017) e de Apple (1987, 1988) sobre as causas sociais, culturais e econômicas da prevalência das mulheres na profissão docente. Por isso, neste texto ocorre o uso do feminino como genérico. Para a análise estatística dos dados foram utilizados os programas SPSS-IBM versão 26 e o R. Entretanto, os dados não possibilitam fazer uma inferência populacional, mas permitem identificar as relações entre determinados atributos, atitudes e comportamentos das respondentes em relação às músicas e às mídias.

Questionário e suas contribuições

Por meio do questionário, foi possível observar que a faixa etária variou entre menores de 18 anos, mais especificamente seis estudantes com 17 anos (8,2%), até maiores de 40 anos (2,7%), com duas estudantes nesta faixa. A maioria se concentrou entre as idades de 18 e 25 anos (67,1%). Neste grupo, 63 estudantes eram solteiras (86,3%), e seis casadas (8,2%), sendo que quatro não responderam a esta pergunta (5,5%). Nenhum dos homens era casado e, entre as seis mulheres casadas, cinco tinham filhos (6,8%).

Tabela 1. Distribuição da amostra por idade

Faixa etária	Quantidade
< 18 anos	8,2% (6)
18 a 20 anos	32,9% (24)
21 a 25 anos	34,2% (25)
26 a 30 anos	19,2% (14)
30 a 40 anos	2,7% (2)
> 40 anos	2,7% (2)

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Em relação ao local de origem (naturalidade) das respondentes, 44 eram de Santa Catarina – SC (60,3%), e 11 do Rio Grande do Sul – RS (15,1%), mostrando uma concentração na região Sul do Brasil. Em relação aos estudos realizados na Escola Básica, 47 licenciandas estudaram majoritariamente na Escola Básica pública (64,3%) e 26 jovens estudaram majoritariamente na rede privada (35,6%).

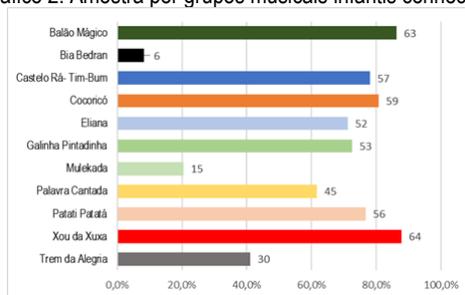
Enquanto estudavam, 34 estudantes trabalhavam (46,6%) para seu próprio sustento ou para ajudar nas despesas domésticas, enquanto 39 não trabalhavam (52%). Entre as 34 que exerciam atividades profissionais, cinco estudantes trabalhavam até 8 horas por semana (14,7%), 17 trabalhavam até 20 horas (50%), e 12 trabalhavam mais de 20 horas por semana (35,3%). Os dados revelam que, apesar de ser menor o percentual de estudantes que trabalhavam em relação às que não o faziam, a quantidade de horas trabalhadas foi significativa para quem estudava, apontando assim que no grupo havia algumas pessoas com mais dificuldades financeiras. Dessa maneira, mesmo tendo consciência de que a escola básica pública no sul do país é de melhor qualidade que as escolas básicas de outros estados, cruzando essas informações, pode-se dizer que se trata de um grupo socioeconômico desprivilegiado.

Dentre as respondentes, 66 licenciandas tinham o hábito de ouvir música (90,4%), sendo que 63 delas ouviam música todos os dias (86,3%). As principais motivações selecionadas foram: porque gostavam (n=61), porque a música as acalmava ou animava (n=57), porque lhes fazia companhia (n=32) e porque a música as aproximava de colegas (n=6). Essas informações demonstram uma variedade de significados dados à música pelas pessoas (Meyer, 2001, p. 23), dependendo de seu contexto social e cultural. Por meio de perguntas de múltipla escolha 55 estudantes afirmaram que cantavam, tocavam ou dançavam junto com a música, enquanto 46 disseram que estudavam. Esses dados refletem que a música está relacionada com o componente afetivo, mais especificamente com a função de divertimento e de lazer (Merriam, 1964), mas também se percebe o modo “ouvir e interpretar”, que implica conhecimentos sobre os elementos musicais que estão presentes quando se ouve com atenção e se responde fisicamente (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2003).

Em relação a conhecer ou não músicas do folclore brasileiro, 15 estudantes responderam que não conseguiam se lembrar de músicas do folclore naquele momento, 21 disseram que não conheciam e 37 responderam que lembravam de algumas. Tudo indica que o tempo disponível para responder ao questionário ou a falta de entendimento de quais músicas fariam parte desse grande guarda-chuva denominado “músicas folclóricas” tenha sido a razão que justifique elas possuírem um repertório bem aquém do que seria esperado, visto se tratar de futuras professoras de crianças e a música ter um espaço bastante significativo durante a infância, além de muitas delas já estarem atuando no espaço escolar, principalmente na educação infantil.

Em relação aos grupos musicais reconhecidos nas mídias, foram citados, em pergunta de múltipla escolha (Gráfico 2), tanto aqueles vinculados à indústria cultural, com 64 estudantes anotando “Xou da Xuxa” (87,7%) e 63 “Balão Mágico” (86,3%), quanto grupos com construções e arranjos mais elaborados que são resultado de pesquisas de educadores musicais ou músicos reconhecidos pela área, como o “Cocoricó”, que foi anotado por 59 licenciandas (80,8%), e “Castelo Rá-Tim-Bum”, por 57 estudantes (78,1%).

Gráfico 2. Amostra por grupos musicais infantis conhecidos

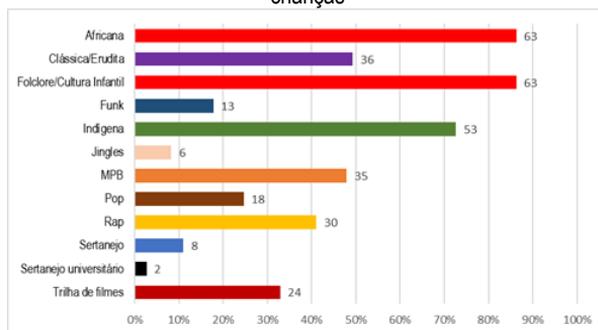


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As estudantes informaram também quais tipos de músicas incluiriam na formação de crianças e jovens em uma questão de múltipla escolha (Gráfico 3). Apesar de muitas estudantes registrarem que não se lembravam das músicas do folclore brasileiro, essas e as da cultura infantil, assim como as músicas africanas, foram anotadas por 63 estudantes (86,3%), a música indígena por 53 (72,6%), a música clássica/erudita por 36 licenciandas

(49,3%), as músicas da MPB por 35 (47,9%), o rap por 30 jovens (41,1%), a música pop por 18 pessoas (24,7%), o sertanejo por oito estudantes (11%) e os jingles por seis delas (8,2%).

Gráfico 3. Amostra de músicas que as estudantes incluíam na formação das crianças

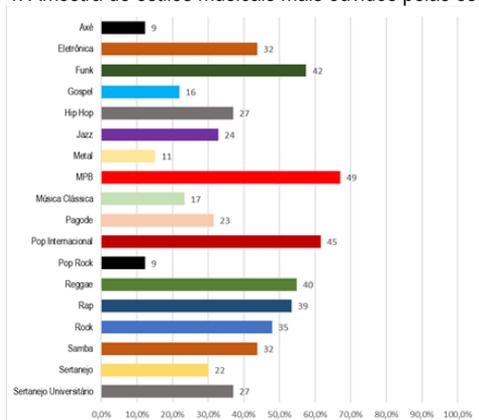


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O fato de a música africana e a música indígena terem sido muito mencionadas sugere que as estudantes estavam atualizadas sobre a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ao mesmo tempo, elas se mostram preocupadas em desenvolver atividades musicais “dentro de uma perspectiva multicultural no qual o hibridismo é a chave-mestra” (Almeida & Pucci, 2015, p. 38).

A amostra revelou, por meio de perguntas de múltipla escolha, que os estilos musicais mais escutados (Gráfico 4) foram, de forma decrescente, MPB (67,1%), pop internacional (61,6%), funk (57,5%), reggae (54,8%), rap (53,4%), rock (47,9%), etc. Assim sendo, os dados demonstram que este grupo se apresentou bastante eclético nos consumos e preferências musicais e eles corroboram a pesquisa de Vale (2010), feita com jovens em escolas brasileiras da periferia, que também encontrou na sociabilidade dos adolescentes uma grande diversidade de estilos musicais. Como se vê, nenhum dos estilos mencionados é novo. Todos possuem uma história que se iniciou muito antes de as estudantes nascerem, o que corrobora a ideia de que o “gosto” é construído, ou seja, é a preferência de um indivíduo durante períodos mais longos (Hargreaves; North & Tarrant, 2016). Essas ditas preferências musicais foram se constituindo “gostos” por meio de convívio familiar, social, escolar e entre pares. Todos os estilos abrangem vários grupos de artistas que, se comparados entre eles mesmos, têm muitas diferenças. Os dados possibilitam observar a relação existente ou não entre “o que escuto” e “o que penso ser importante na formação musical das crianças”.

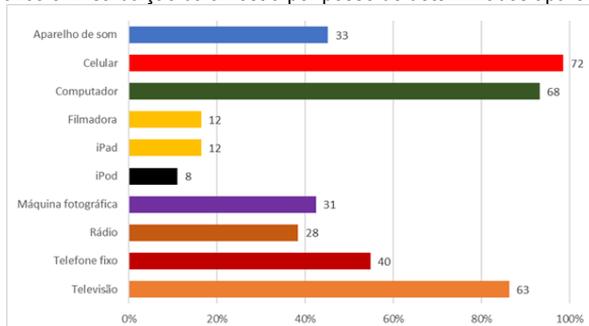
Gráfico 4: Amostra de estilos musicais mais ouvidos pelas estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em ordem decrescente (Gráfico 5), as tecnologias mais presentes em suas casas eram: celular (98,6%), computador (93,2%), televisão (86,3%), telefone fixo (54,8%), aparelho de som (45,2%), máquina fotográfica (42,5%), rádio (38,4%), filmadora e iPad (16,4%) e iPod (11%). Assim, os dados revelaram que as estudantes tinham bastante acesso às tecnologias reprodutíveis (jornal, foto, cinema), de difusão (rádio, televisão), disponíveis (tecnologias de pequeno porte walkman, iPod etc.), de acesso (computador) e tecnologias da conexão contínua (telefone móvel), segundo a classificação de Santaella (2013, pp. 287-288). Fantin e Girardello (2009), no contexto brasileiro ou latino-americano, mas não exclusivo deles, asseguram que é preciso entender que a ausência não significa “necessariamente atraso, pobreza simbólica ou incompetência”, mas uma “diferença valiosa e eloquente, de um possível lugar de constituição crítica” (p. 72). Nessa perspectiva, as autoras afirmam que é preciso dar atenção às dimensões culturais e não somente técnicas, nas desigualdades de capital cultural e na política de “formação dos professores voltada ao enriquecimento cultural e artístico para que o uso dos equipamentos possa ganhar sentido social” (p. 78).

Gráfico 5: Distribuição da amostra por posse de determinados aparelhos



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A maioria das estudantes (75,3%) costuma baixar músicas para ouvir em seu celular ou montar *playlists* (lista de músicas). Esse fato pode demonstrar a falta de internet disponível nos diferentes lugares públicos ou ainda apontar o alto custo de internet pessoal no contexto brasileiro. A maioria das pessoas da amostra também costuma buscar e escolher suas músicas primordialmente no YouTube, o que corrobora a pesquisa de Ramos (2012), em contraponto com as outras plataformas. Entre as 73 estudantes, 54 delas (74%) têm o hábito de conversar com os amigos sobre as letras das músicas. Esse dado se torna importante em uma formação de professores, pois, por um lado, sugere que as estudantes se preocupam, se inquietam e buscam conhecer com mais profundidade os materiais culturais com que se envolvem. Segundo Giroux e Simon (2013, p. 113), a pedagogia crítica busca focar nos processos pelos quais se produz conhecimento, e o ensinar e o aprender têm como objetivo “compreender por que as coisas são como são e como vieram a se tornar assim; tornando o familiar o estranho e o estranho familiar”.

Sobre a frequência de consumo de música ao vivo, e entendendo que assistir música ao vivo significa prestigiar um artista que se prepara para uma apresentação pública ou privada, como teatro, sala de concertos, casas noturnas, bares ou eventos em praças públicas, a resposta mais assinalada foi: raramente (n=26), seguidos de uma vez por mês (n=12), duas ou três vezes por mês (n=10) e uma ou duas vezes por semestre (n=6). Os dados sobre as práticas culturais, mais especificamente sobre o ouvir música ao vivo, revelam a possibilidade de uma condição socioeconômica com dificuldades, mas também que as estudantes, por diferentes razões, não investem em suas próprias formações culturais, visto que a cidade de Florianópolis possui vários eventos públicos, nas praças do centro da cidade e nas praças de bairros como a Lagoa da Conceição (bairro tradicional), além de vários outros eventos musicais que aconteciam semanalmente entre os estudantes dentro da própria universidade entre os anos de 2018 e 2019. Esses dados, em um curso de formação de professores, são desanimadores. Afinal, como alertam Fantin and Rivoltella (2012, p. 108), “a cultura assume uma relevância especial para entender a prática pedagógica, pois traz à tona uma dimensão da vida social que pode ampliar a compreensão do papel da educação nas dimensões estéticas da formação cultural”. Ou seja, os dados vão revelando como as pessoas deste curso de Pedagogia alimentam seu capital cultural (Bourdieu, 2015).

Resumidamente pode-se dizer que, os dados do questionário revelaram a importância de se desenvolver uma disciplina de música que tivesse o canto como fio condutor das atividades. Mostrou a insegurança e o desconhecimentos das estudantes em relação às músicas do folclore e da cultura infantil mais atual, mas também seus desejos em oferecer esse tipo de canções para suas crianças. Foi possível perceber também que seus envolvimento com as mídias não passaram de usos pessoais e que, no mundo contemporâneo, elas também devem ser utilizadas na área profissional. Assim, evidenciou-se a necessidade de atividades que trabalhassem uma visão crítica sobre o que elas ou seus alunos vinham escutando e, mais que isso, que as futuras professoras conseguissem aprofundar, reconhecer e dar valor à formação crítica de uma profissional da educação. Por este motivo, o questionário definiu e orientou os eixos da disciplina eletiva oferecida no semestre seguinte junto ao NADE-Pesquisa.

Disciplina eletiva: música “com, para/sobre e através” das mídias

O segundo momento da pesquisa consistiu em uma disciplina eletiva denominada Música, Mídia-Educação e Formação com duração de 54 horas, todas gravadas e transcritas. Buscou encontros sensíveis, face a face, reconhecendo que cada um é único e responsável por dar sentido a si mesmo e ao mundo. Buscou interpretar como e por que as estudantes pensavam ou agiam dessa ou de outra maneira. Buscou transparência sobre cada decisão tomada durante o processo, começando por quais perguntas fazer, quem ou o que incluir ou excluir. Há consciência de que “em cada escolha, grande ou pequena, algo se perde e algo se ganha” (Luttrell, 2010, p. 4).

A pesquisa foi sendo tecida com minúsculos fios, de muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de materiais. Como pesquisa qualitativa, buscou incluir “as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição completa e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança” (Creswell, 2014, pp. 49-50). A análise dos dados se deu de forma indutiva, ou seja, foi por meio de toda a transcrição que foi se observando os temas mais emergentes e relevantes para aquele grupo de estudantes. Dessa maneira, foi possível observar o mundo social em que as estudantes viviam, assim como os sentidos e as interpretações que deram à experiência da música na perspectiva da mídia-educação.

O conteúdo programático da disciplina foi elaborado em três eixos: (1) música “com” as mídias; (2) música “para/sobre” as mídias; e (3) música “através” das mídias, conforme mencionado anteriormente. Na etapa dedicada à música “com” as mídias, foram apresentadas às estudantes músicas de culturas orais (folclóricas) da infância brasileira e do mundo, da cultura africana e indígena, envolvendo percussão corporal, jogos, parlendas, textos falados, brinquedos cantados e sonorização de histórias. Foi apresentado também os fundamentos da linguagem musical – como timbre, altura, duração, intensidade que foi vivenciado em sala de aula por meio de diferentes pedagogias musicais (Mateiro & Ilari, 2011). Além do material lúdico, também foi possível tomar consciência dos diferentes modos de ouvir, buscando, por meio de uma variedade de gêneros musicais, a escuta atenta e ativa sobre esses conceitos (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2003; Stockfelt, 2008). Foram também apresentados artistas e propostas pedagógicas para desenvolver com crianças, reconhecidos por sua alta qualidade ética e estética e que estão disponíveis de forma gratuita na internet.

Na etapa voltada às músicas “para/sobre” as mídias foram apresentadas as variações de tradução para conceitos como alfabetização midiática, letramento e outros termos dentro do mesmo campo semântico, como *media literacy*, multiletramentos e alfabetização crítica das mídias. Além disso, a partir dos aspectos-chave da mídia-educação, foram analisados coletivamente alguns videoclipes de música pop, músicas para crianças, desenhos animados e outros materiais, para ampliar e estimular a discussão sobre cultura pop. Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se reflexões e críticas sobre crianças, infância e trabalho infantil, curtas-metragens de animação para criança, assim como videoclipes contemporâneos que as crianças têm acesso mas não necessariamente foram feitos para elas.

Na etapa dedicada à música “através” das mídias, as estudantes tiveram o desafio da produção cultural, que poderia envolver a criação de podcasts, videoclipes, sonorização de

histórias, programas de rádio, portfólios e outros. Todo o material apresentado em sala de aula foi disponibilizado na plataforma Moodle, que é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Todas as integrantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato das pessoas envolvidas. Essas estudantes produziram muitos dados de pesquisa: o questionário, já mencionado anteriormente, seus comentários e atitudes em sala de aula, assim como a participação em dois grupos focais (Barbour, 2009), uma atividade de mídia-educação (McClain, 2016) em um clipe considerado polêmico para crianças e um portfólio como eixo organizador do trabalho pedagógico e de registro da futura professora (Gallego et al., 2009; Villas-Boas, 2005).

Durante o desenvolvimento dos três eixos da disciplina, muito se pensou sobre as atividades que deveriam ou não estar no contexto da escola. Foram questionados conceitos, ideias, atitudes próprias e das colegas. Foi necessário estabelecer quatro categorias que se destacaram entre as principais reflexões das estudantes: (1) música como tapa-buraco mesmo: o espaço da música na Educação Infantil, no qual se discute o uso sistemático do diminutivo e a necessidade de tempo para uma curadoria de música; (2) música da mídia para crianças: o caso *Baby Shark*, demonstrando a importância de se pensar, questionar, analisar, compartilhar informações e saberes para a construção de conhecimento, possibilitando-nos sair do binarismo; (3) músicas pop e polêmicas, que despertou a necessidade de reflexões, aprofundamentos e diálogos sobre a erotização e o consumo infantil e, (4) atividade de mídia-educação: o videoclipe *Medicina* de Anitta, consolidando a importância de uma análise crítica que envolve letra, clipe e canção (Natera, 2021).

Considerações Finais

Este texto contempla o processo de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo compreender como as atividades de mídia-educação podem ser inseridas para o ensinar e aprender música na formação de professores. A pesquisa empírica foi desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Relata-se rapidamente uma revisão de literatura sobre a música nos cursos de Pedagogia no contexto brasileiro e em seguida, os dois momentos que ocorreram a pesquisa: (1) um questionário respondido por 73 estudantes e, (2) a elaboração da disciplina eletiva Música, Mídia-Educação e Formação que foi estruturada em três eixos: música “com, para/sobre e através” das mídias e vivenciada por 24 estudantes.

O questionário utilizado nesta pesquisa mostrou os diferentes saberes, as possibilidades e os limites das estudantes de Pedagogia. Pontuou a importância e as necessidades de um curso de formação de professores aprender e brincar com as canções de ninar, com os brincos, brinquedos cantados, rodas de verso, parlendas e jogos musicais, pois esse universo é banhado de diferentes gêneros, ritmos, instrumentos e arranjos que podem colaborar muito com o desenvolvimento das crianças em suas diferentes etapas. Mostrou que é de fundamental importância conhecer e inserir músicas de outros povos, principalmente as músicas africanas e indígenas no contexto brasileiro, para que a escola seja entendida como um espaço de expressão, de respeito a multiplicidade cultural e de ações que nos ajudem a superar os preconceitos e ações discriminatórias. Evidenciou a

necessidade de entendermos as mídias não só como consumo social e espaço de informações rápidas, mas como um espaço que se pode criar cultura e interagir com ela de forma crítica e criativa.

A disciplina de música na perspectiva da mídia-educação, Música, Mídia-Educação e Formação, fez comprovar que a educação sempre deve estar em movimento e por isso é necessário ser consciente de que ela pode provocar questionamentos, inseguranças em aprender o novo, o diferente, o incerto. Dessa maneira é possível afirmar que esta proposta fomenta uma professora crítica, que questiona quem fez, por que fez, com quem fez e para que fez. Conclui-se assim que a música na perspectiva da mídia-educação contribui para que a futura professora de crianças se interesse em saber como se desenvolvem a compreensão e os significados que as crianças dão aos produtos midiáticos que elas consomem no dia a dia, mas também que as músicas trabalhadas no espaço escolar não deve apenas atender seu gosto pessoal ou o gosto das crianças, mas deve ser pensada, discutida e refletida sobre quais os motivos, as vantagens e desvantagens de se abordar essa música ou a outra. A música no espaço escolar pode e deve se tornar um espaço de alegria, diversão, mas também de informação, conhecimento, criação, reflexão e crítica.

Referências

- Almeida, B., & Pucci, M. D. (2015). *Outras terras, outros sons* (3ª ed.). Callis.
- André, M. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, 1(1), 41-56.
- Apple, M. W. (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. *Cadernos de Pesquisa*, 60, 3-14.
- Apple, M. W. (1988). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Trad. Tina Amado. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 14-23.
- Aróstegui Plaza, J. L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. En Aróstegui Plaza, José Luis (ed.). *La música en Educación Primaria*. Manual de formación del profesorado. Dairea.
- Azor, G. N. (2010). *Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas para o trabalho em parceria na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Leandro Miletto Tonetto. Artmed.
- Bellochio, C. (2000). *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto as práticas cotidianas do professor*. Tese [doutorado].

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

- Boal-Palheiros, G., Hargreaves, D. J. (2003). Modos de ouvir música em crianças e Adolescentes. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 3, pp. 5-16, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260204463_Modos_de_ouvir_musica_e_m_crianças_e_adolescentes. Acesso em: 6 mar. 2019.
- Bourdieu, P. (2015). *Escritos de educação*. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (16ª ed). Vozes.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.
- Brasil. *Lei nº 11.645/2008*, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*:
- Buckingham, D. (2005). *Educación em medios*: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Trad. Isidro Arias. Barcelona: Paidós Ibérica. Título original: Media Education: literacy, learning and contemporary culture. Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Trad. Gilka Girardello e Isabel Orofino. Loyola.
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*: escolhendo entre cinco abordagens. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Dirceu da Silva. (3ª Ed). Dados eletrônicos. Penso.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press. E-book.
- Diniz-Pereira, J. (2008). A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. En Elda Eggert, *et al.* (org.). *Trajetória e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores. EDIPUCRS. Livro 1, 253-267.
- Fantin, M., Girardello, G. (2009). Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva* 27(1), 69-96.

- Fantin, M. y Rivoltella, P. C. (2012). Cultura Digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. En Fantin, M. y Rivoltella, P. C. (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores* (pp. 95-146). Papirus.
- Ferreira, N.S. de A. (2002). As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Revista Educação & Sociedade*, XXIII, 257-272.
- Fortunati, L. (2014). Media between Power and Empowerment: Can we resolve this dilemma? En *The Information Society*, 30, 169-183.
- Gallego, D. A., Cacheiro, M.L., Martín, A. M. & Angel, W. (2009). El Eportfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 30.
- Girardello, G., Fantin, M. (2009). Apresentação. En Girardello, G. y Fantin, M. (org.). *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. UFSC/CED/NUP, pp. 7-22.
- Giroux, H., Simon, R. (2013). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. En: Moreira, Antonio Flavio, Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (12.ª ed., pp. 107-140.) Cortez.
- Gluschkof, C., Pérez-Moreno, J. (2017). *La música en Educación Infantil: investigación y práctica*. Dairea.
- Granja, C. E. de S. C. (2006). *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. Escrituras.
- Hargreaves, D. J.; North, A. C.; Tarrant, M. (2016). How and why do musical preferences change in childhood and adolescence? En Mcpherson, G. E. (ed.). *The child as Musician: a handbook of musical development*. (2nd ed., pp. 302-317). Oxford University Press,
- Ibáñez, A. C. (2017). La música como práctica social y vivencia cultural. En Gluschkof, C. y Pérez-Moreno, J. (ed.). *La Música en Educación Infantil: Investigación y práctica*. Dairea, pp. 17-29.
- Luttrell, W. (org.) (2010). *Qualitative Educational Research: readings in reflexive methodology and transformative practice*. Routledge.
- Mateiro, T., Ilari, B. (org.). (2011). *Pedagogia em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX. (Série Educação Musical).
- MCCLAIN, Jordan M. A framework for using popular music videos to teach media literacy. Dialogue. *The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, 3(1) 2016a. Disponível em: <http://journaldialogue.org/issues/a-framework-for-using-popular-music-videos-to-teach-media-literacy/>. Acesso em: 14 out. 2018.
- Merriam, A. P. (1964). Uses and Functions. En Merriam A. P. *The anthropology of music* (pp. 209-227). Northwestern University Press,

- Meyer, L. B. (2001). *La emoción y el significado en la música*. Trad. y prólogo de José Luis Turina. Alianza, 2001.
- Natera, G. (2021). *Música, Formação e Mídia-Educação: um estudo com futuras professoras de crianças*. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- Natera, G., Mateiro, T. (jan. /abr. de 2021). *Música na formação acadêmico profissional nos cursos de Pedagogia: 20 anos de pesquisa*. *Opus*, 27(1), 1-28.
- Nunes, W. (2017). *Clara, Mônica e Joana: mulheres professoras em seus diferentes arranjos familiares*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Penna, M. (2008). *Música(s) e seu Ensino*. Sulinas.
- Pereira, S. da C. (2009). *Consumo cultural entre professores do ensino fundamental*. En Girardello, G., Fantin, M. (org.). *Práticas culturais e consumos de mídias entre crianças*. UFSC/CED/NUP.
- Philpott, C. (2016). *Musical Literacy: Music as language*. En Mcpherson, G. E. (ed.). *The child as Musician: a handbook of musical development* (2nd Ed., pp. 191-207). Oxford University,
- Ramos, S. N. (2012). *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rivoltella, P. C. (2009). *Mídia-educação e pesquisa educativa*. *Perspectiva*, Florianópolis, 27 (1), 119-140.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Retrospectiva e tendências da pesquisa em Mídia-educação no contexto internacional*. En Fantin, M., Rivoltella, P. C. (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores* (pp. 17-30). Papyrus.
- Romanowski, J. P., Ens, R. T. (2006). *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação*. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 37-50.
- Santaella, L. (2013). *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. Paulus.
- Sodré, M. (2012). *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes* (2^a ed.). Vozes.

- Stockfelt, O. (2008). La escucha de fondo como composición musical. En Quiñones, M. G. (ed.). *La música que no se escucha: aproximaciones a la escucha ambiental*. Barcelona: Orquesta del Caos, pp. 113-123.
- Vale, F. F. do. (2010). *Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro.
- Villas-Boas, B. M. de F. (2005). O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação & Sociedade*, 26(90) 291-306. <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a13v2690.pdf>.

Os contributos do movimento da escola moderna portuguesa no 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública de corumbá, MS - Brasil: a organização do espaço pedagógico e geográfico da sala de aula

Jackeline Cristina Nogueira Guerrero | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil) | jackeline.guerrero@ufms.br

Regina Aparecida Marques de Souza | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil) | reginaamarques@hotmail.com

Resumo

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa realizada no curso de mestrado em educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, câmpus do Pantanal, onde uma autora foi aluna e a outra, orientadora. Para tanto, observamos o espaço pedagógico e geográfico em uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental e a aprendizagem da cultura escrita pelas crianças alvo do estudo, e propomos uma intervenção com práticas humanizadoras com contributos de ações pedagógicas do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, tendo a abordagem Histórico-Cultural como pressuposto teórico. A metodologia da pesquisa escolhida partiu dos primeiros estudos na teoria histórico-cultural, que compreende a pesquisa como organização, conjunto de ferramentas específicas e instrumentos que o pesquisador seleciona a partir de sua questão norteadora e utilizamos da pesquisa bibliográfica e de campo com intervenção. A partir das implicações teórico-metodológicas relativas à organização do espaço da sala de aula foi possível o entendimento de que o espaço organizado intencionalmente amplia o contato das crianças com a cultura, favorecendo a aprendizagem da cultura escrita e possibilitando uma nova relação entre criança e professora. Os resultados apresentados demonstram que o espaço da sala possibilita o acesso das crianças a aprendizagem da cultura escrita, a partir da realização de atividades intencionais e significativas, pois ampliam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o enriquecimento das interações culturais. Concluímos que o espaço pedagógico e geográfico ganha sentido e significado quando transcende o espaço escolar e articula com o mundo da cultura escrita através das experiências vividas pelas crianças, transformando em ferramenta para a prática docente.

Palavras-chave: Organização do espaço pedagógico e geográfico; Cultura escrita; Teoria histórico-cultural; MEM.

Introdução

Colocar em discussão a organização do espaço pedagógico das salas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na busca de contribuir para uma apropriação da cultura escrita significativa e da participação ativa da criança e do professor é nossa finalidade neste artigo.

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa realizada no curso de mestrado em educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Câmpus do Pantanal, onde uma autora foi aluna e a outra, orientadora. Para tanto, observamos o espaço pedagógico e geográfico em uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental e a aprendizagem da cultura escrita pelas crianças alvo do estudo, e propomos uma intervenção com práticas humanizadoras com contributos de ações pedagógicas do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, tendo a abordagem Histórico-Cultural como pressuposto teórico.

Trata-se de um artigo embasado em pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo refletir sobre a organização do espaço pedagógico e geográfico com base no tempo-espaço usado pela professora e pelas crianças na mediação da cultura escrita.

A escolha pelo enfoque da Teoria Histórico-Cultural/THC foi influenciada pela compreensão de que o meio (social e cultural) configura-se fonte de desenvolvimento, que, segundo Vygotski (1995), as influências externas compõem constitutivamente o sistema complexo formativo da criança, transformando-o continuamente. Outro fator importante na rede das aprendizagens é o professor, pessoa mais experiente que, por meio de sua prática docente, organiza a aprendizagem da criança, mediante a cultura acumulada historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, estudiosos da THC apresentam a concepção de professor como um organizador do espaço pedagógico, pois, a partir das ações planejadas intencionalmente na organização desse espaço, é o professor que valoriza as experiências do cotidiano de cada criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, há uma configuração estruturada da seguinte forma: o professor, como protagonista em conjunto com a criança, sendo mediados pela cultura.

Quando falamos em protagonismo, nos referimos à importância que existe entre os três elementos que compõem o espaço pedagógico: a criança, o professor e a cultura. A criança, detentora de direitos, é representada como sujeito social e histórico que produz cultura influenciada pelo meio.

O professor é outro protagonista importante na construção de novas aprendizagens, pois, segundo Lúria (1990, p. 26):

Sob influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; ela repensa as relações com os objetos, ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia comportamento dos outros e depois o seu, desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as coisas se tornam, através da linguagem emoções, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana.

Como podemos perceber, a criança em contato com o adulto passa a apropriar-se de novos conhecimentos, além daqueles que ela já possui no percurso de suas vivências. Assim, a criança com o acompanhamento do professor em um processo intencional de ação

pedagógica oportuniza capacidades nos objetos da cultura, por meio do processo de apropriação. Portanto, o espaço escolar pode ser organizado como um ambiente acolhedor e instigante na construção de necessidades e ampliação de possibilidades, incentivando o sentimento de pertencimento da criança no seu meio (social e cultural). Nesse sentido, priorizamos as vivências particulares a cada criança em um mundo afetivo, repleto de sentimentos, emoções, que o sujeito experiencia e sua relação com o meio ambiente.

A hipótese levantada no estudo reflete a seguinte questão: A organização do espaço pedagógico em uma sala de primeiro ano do ensino fundamental pode contribuir na promoção da aprendizagem significativa e de sentido para a criança na apropriação da cultura escrita?

A questão norteadora de pesquisa se dá pela crítica da aprendizagem tradicional observada e vivenciada pela pesquisadora em espaços pedagógicos do ensino fundamental, enquanto mestranda no curso de pós-graduação em educação, UFMS, verificada na pesquisa de campo, pelo levantamento bibliográfico e revisão de literatura que fundamentaram a pesquisa.

Assim, a análise se baseia na forma de distribuição dos objetos geográficos posta de maneira padronizada nesses espaços desde o séc. XIX e na função desempenhada pelo professor ainda pautada na transmissão de conteúdo. Portanto, a estrutura da escola do séc. XXI necessita de uma reorganização. Segundo Santos (1979, p. 220) “é necessário saber pensar o espaço para nele se organizar”.

Concordamos com o autor, pois, quando direcionamos o olhar para os processos educativos, precisamos ter clareza de que a criança precisa ser respeitada em seu próprio tempo de aprendizagem, no desenvolver de suas capacidades, na formação de sua personalidade.

Parafraseando Souza e Mello (2017), as crianças devem ter liberdade em seu processo de descoberta para que tais aprendizagens possam fazer sentido e gerem significados para si. Nos espaços educativos das instituições escolares, muitos são impedidos de argumentar e até mesmo de se expressar, pois a presença marcante do professor impede que a criança tem seu lugar neste espaço pedagógico como um sujeito ativo. O que comumente encontramos nas salas do ensino fundamental é uma educação precária em que muitos são meros copistas, gerando dificuldades e até estagnação no processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual.

De acordo com Mello (2017, p. 41), “para a teoria histórico-cultural, as crianças aprendem quando são sujeitos das situações vividas”. Desse modo, a criança, cuja aprendizagem é mais significativa quando ela vivencia a realidade, é capaz de estabelecer relações com o mundo desde o seu nascimento, e é sob essa perspectiva que devemos abordar a importância do homem viver em sociedade, pois é parte dele a necessidade de criar e se apropriar de uma cultura sendo um ser social por excelência.

Assim, de acordo com Mello (2004, p. 140):

Com a teoria histórico-cultural, aprendemos que o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos

indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dos indivíduos das novas gerações à cultura historicamente acumulada.

Concordamos com a autora, pois o espaço pedagógico é organizado pela ação meditada, ou seja, de maneira consciente e intencional, mas para que essa organização possa ocorrer de maneira eficaz, a criança deve se apropriar da cultura acumulada pela sociedade a fim de construir habilidades e aptidões para produzir no espaço. E, a fim de adquirir as qualidades humanas (fala, memória, pensamento, controle da própria conduta, etc.), a criança precisa da interação com o “outro” para se desenvolver, ou seja, “o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas - com as gerações adultas e com as crianças mais velhas-, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso” (Mello, p. 136, 2005),

Atualmente, com a metodologia de ensino tradicional ainda utilizada em escolas brasileiras, Corumbá não foge à regra, onde é possível encontrar o controle exercido sobre os sujeitos. Salas com crianças em um processo intenso de lições de casa, uso de cadernos, atividades em folhas fotocopiadas, apostilas, livros didáticos, exigência de cópias de letras e números. São sujeitos forçados a copiar algo que para eles não faz sentido, gerando assim tensões em ambientes que deveriam ser acolhedores e de descobertas.

Em nossos estudos, fomos incentivadas a conhecer e estudar o Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM), que tem como fonte inspiradora o espaço educativo e escolar que deve ser visto como uma ferramenta para a democracia, autonomia, cooperação e reconstrução cooperada da cultura. A proposta pedagógica do MEM parte de uma prática pedagógica, permanentemente, refletida para transformação da organização da sociedade capitalista, pensada nas crianças como portadoras de direitos, tendo a possibilidade de participar das atividades da comunidade, utilizando os instrumentos da cultura e conhecendo uma cultura mais elaborada, a fim de tornar cidadãos atuantes e reflexivos dentro do espaço pedagógico. O direito ao protagonismo da criança nas atividades culturais e o reconhecimento delas como sujeitos que pensam e organizam o espaço, contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Como afirmamos acima, escolhemos a pesquisa bibliográfica como metodologia da pesquisa, tendo a Teoria Histórico-Cultural/THC como pressuposto e organizamos o artigo em dois momentos: no primeiro, abordamos as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a organização do espaço pedagógico. O segundo item trata sobre o lugar da cultura escrita no espaço pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Algumas contribuições do MEM. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa e as referências.

Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a organização do espaço pedagógico

A compreensão de um espaço só é possível através de uma leitura crítica da realidade e do contexto social. Com a leitura do espaço escolar podemos identificar o que está por

trás de uma paisagem (aspecto visível) e identificar as rugosidades¹⁷ histórica e cultural presente em cada ambiente. Um lugar é sempre carregado de histórias, assim, Lima (1989, p. 47) esclarece que “espaço material é um pano de fundo onde as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem mesmo quando as pessoas deixem de ser crianças. Através dessa qualificação, o espaço físico adquire uma nova condição: a de ambiente”.

A cultura escolar nos permite identificar o que é o universo de um espaço pedagógico, pois já passamos por ele enquanto crianças, sendo assim, interiorizamos em nossa mente e sabemos, antes mesmo de entrar em uma escola, quais os objetos geográficos ali presentes e quais ambientes formam uma instituição escolar. A forma de organização de uma escola permanece intacta em nossas mentes. Segundo Frago (1998, p.63) “essa tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e do grupo.”

O espaço fala por si só, ele não é um elemento neutro, pois através da análise de uma paisagem, ou seja, através da leitura visual de uma instituição escolar, podemos coletar informações sobre qual é o projeto de educação que ali é desenvolvido, quais as concepções de aprendizagem que orientam as atividades pedagógicas, qual a concepção que a instituição tem de criança e infância e como se dá a relação entre criança e professor. Dessa forma, “o espaço está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive; por isso, tem significações afetivas e culturais” (Ribeiro, 2004, p. 103).

Portanto, saber identificar as características de um espaço pedagógico é ressignificá-lo para ampliar possibilidades de mudanças.

Assim, há uma necessidade de construir novas formas de organização no espaço pedagógico. Assim como na cultura, os bens materiais e não-materiais são acumulados, transmitidos e modificados pelas gerações futuras, o mesmo deve ocorrer no espaço pedagógico em construção. Ou seja, os bens que foram acumulados historicamente na escola são rugosidades no espaço que, hoje, precisam sofrer transformações, pois a sociedade mudou e a organização pedagógica também precisa acompanhar tais mudanças.

Como aponta Niza (1991, p. 3) “as formas perversas que a escola engendrou são múltiplas, e sempre geradoras de novas dependências”. Observamos que a escola desde o século XIX adquiriu características próprias e se tornou dependente da cultura escolar.

É importante que os espaços pedagógicos passem por processos de mudanças, assumindo o compromisso com a democracia e produzindo bens culturais enriquecedores de aprendizagem. O compromisso da escola é fazer com que a criança tenha acesso a

¹⁷ Esse termo é empregado em um sentido literal, sendo de uso comum na Geologia que estuda as ‘rugos’ no relevo ou as rochas. Santos (1980) chamou de rugosidades, as marcas que ficam no espaço, herança de um passado histórico baseado na divisão social do trabalho. O espaço, portanto é um testemunho; ele testemunha um momento de um modo de produção pela memória do espaço construído, das coisas fixadas na paisagem criada. (Santos, 1980, p. 60)

cultura e aprenda a cultura escrita de maneira significativa, através da leitura de mundo elas possam partilhar saberes e, assim, construir identidade.

O processo de construção da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa. Para Vygotsky (1991), a escrita não está separada da linguagem e é constituída por um sistema de símbolos e signos complexos. Vygotsky (1991, p. 72) explica que:

Até o momento, a escrita era considerada pela psicologia como um hábito motor, como um problema do desenvolvimento muscular das mãos, como um problema de linhas e pautas, etc. Na psicologia, o problema da linguagem escrita está muito pouco estudado como tal, isto é, como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo desenvolvimento cultural da criança.

Concordamos com o autor, pois no ensino tradicional o conteúdo já vem pronto e acabado dentro de uma cartilha, livro didático ou apostila, e o que resta a criança é apenas memorizar passivamente aquilo que foi escrito e dito pelo do professor.

Houve algumas mudanças estruturais e teóricas para que chegássemos à escola da contemporaneidade, no entanto, a escola do século XXI carrega a herança de um passado bem presente nos espaços pedagógicos atuais.

O processo da construção da escrita não pode se dar pelo processo puramente mecânico, ele acontece ao longo de todo desenvolvimento sócio-histórico da criança, que é um sujeito ativo e participante do processo social.

Para Souza e Mello (2017), a cultura escrita é um instrumento cultural complexo que os seres humanos criaram para registrar fatos, comunicar informações, ideias e sentimentos, expressar opiniões, entre outros. Para as autoras, esse processo deve ocorrer sem retirar da criança o direito de viver plenamente sua infância, para que a Educação Infantil não se torne escola para escolarizar, padronizar a criança. Portanto, a cultura escrita nos primeiros anos do ensino fundamental é muito mais do que apresentar o alfabeto e letras, é dar significado às coisas, às pessoas, à história, à arte, enfim, é poder registrar aquilo que fomos, somos e o que poderemos ser. A seguir apresentamos uma prática pedagógica com o trabalho da cultura escrita diferenciada daquilo que vivemos em nossas escolas. Será que pode dar certo?

A cultura escrita no interior das ações do MEM: algumas contribuições

Pensar a cultura escrita no trabalho com crianças de 5 a 6 anos, na transição da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental, é um desafio para as escolas brasileiras, porque sua tradição escolástica perpassa nesta transição de forma brutal para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Ensinar a criança a traçar as letras através dos pontilhados, no vai e vem do lápis junto a folha de papel com linhas retas, sem curvas, restringindo a criatividade da criança, que deve copiar, colar, repetir e repetir, até memorizar.

Instigadas pelas leituras sobre um processo diferente para as práticas pedagógicas, em especial para a organização do espaço geográfico e pedagógico da sala de Educação Infantil e alfabetização, fomos instigadas pela orientadora a estudar uma associação de profissionais da educação, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa/MEM que, inspirada pela pedagogia do francês Célestin Freinet (1896-1966), apresenta-se como um movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica. Seus princípios se fundamentam no ensino-aprendizagem significativo, por meio do espaço usado da sala de aula com o objetivo definido e uma motivação.

As crianças vivem cada espaço organizado e planejado intencionalmente pelo professor com sentimento de pertencimento, pois é com os desenhos e textos de própria autoria que elas sentem que aquele espaço se constitui um lugar de morada e vivência.

A cultura escrita está presente em todos os momentos sem que haja o fardo da memorização e da decodificação de códigos linguísticos, pois a apropriação da cultura escrita é feita pela necessidade de produzir ideais, sentimentos, pensamentos, e não tem o objetivo de reproduzir letras soltas, cópia de palavras sem sentido para as crianças, mas o de torná-las sujeitos participantes do processo, e de dar significado à linguagem escrita, a sua função e como a utilizamos no dia a dia.

O MEM apresenta vários contributos para a construção e apropriação da linguagem escrita sem aquele treino ou cópia. Um desses contributos denomina-se “Diário de Turma”, um instrumento pedagógico que proporciona o contato direto com a “escrita viva”, pois são elas que registram e dão forma as vivências na escola.

Diário de Turma:



Figura 1. O Diário de Turma – arquivo da pesquisadora

O diário de turma é fixado em uma parede pelo professor e constitui um registro coletivo. Nele, há quatro colunas, **gostei**, **não gostei**, **fizemos** e **queremos fazer**. Nesses espaços cada criança registra desenhando ou se arriscando nas primeiras tentativas de escrita –senão com a ajuda do adulto. (Souza e Mello, 2017, p. 212).

A função das colunas é valorizar as ocorrências positivas e negativas do cotidiano da turma. A coluna “gostei” trata das ocorrências positivas que a criança vivenciou no interior do espaço pedagógico. No dia da reunião do conselho, ela irá verbalizar os registros que foram positivos para ela, ou seja, aquilo que ela considerou bom. A coluna “não gostei” trata das ocorrências negativas. Aqui, as crianças são incentivadas a conversar sobre problemas que necessitam de um diálogo coletivo para descobrirem a fonte do conflito e em um clima

de livre expressão resolverem. A coluna “fizemos” contribui para a avaliação da professora, são ocorrências positivas que dão oportunidade para as crianças mostrarem ou contarem coisas que fizeram nos espaços pedagógicos. A coluna “queremos fazer” são registros que a criança, individualmente ou coletivamente deseja explicar suas intenções para o planejamento das atividades.

Esses registros são debatidos a partir de uma atividade com grupo da sala, que organizada em roda, pois assim todos podem se ver, estão no mesmo nível, sem ter o que sabe mais a frente da atividade. Esse momento é chamado nos estudos do MEM de Conselho em que se oportuniza um espaço democrático e solidário e pode ser realizado todos os dias ou uma vez por semana, de preferência ao final, pois terá como subsídio para o diálogo o “diário de turma”. No conselho, a criança sente a necessidade de se expressar, registrar ou documentar algo do seu interesse, ela tem oportunidade para isso. Assim, a escrita é construída por meio de um sentido e um significado, não sendo representada por letras que formam sílabas desconexas da realidade, mas pelas vivências concretas das crianças.

O objetivo do diário de turma não é apenas realizar a escrita em um pedaço de cartolina, mas o motivo do registro é que move a criança a retirar a imagem do social e representá-la em forma de desenho, rabiscos e suas primeiras hipóteses de escrita. Ou seja, o importante não é a junção de letras para formar palavras, mas o processo de como a criança realizou a leitura do social e representou/registrou sua vida em escrita.

Assim, conforme a imagem a seguir:

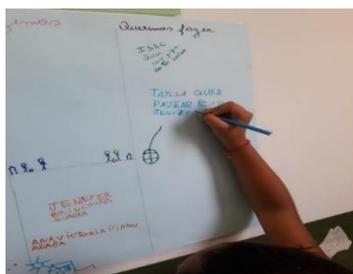


Figura 2. A escrita no diário. Arquivo da pesquisadora

A menina escreve que gostaria de passear com a amiga. Nesse registro, ela percebe qual é a necessidade de dominar a escrita em seu aspecto técnico, que é expressar um desejo, uma vontade de querer fazer algo, ou seja, realizar o passeio.

Assim, ela imaginou em sua mente aquilo que queria fazer, expressou o desejo no diário. Certamente ela vivenciou alguns passeios anteriormente e descobriu que ele é um momento de lazer.

O diário é discutido e problematizado por toda turma no dia do Conselho que normalmente acontece todas as sextas-feiras. As crianças se reúnem em círculo, conforme a imagem 03 abaixo, há o presidente da reunião escolhido democraticamente e o secretário que irá realizar a ata. Quando a criança já sabe escrever, ela mesma registra as pautas em

ata, porém, se ela ainda não se apropriou da sistematização da escrita, o professor da turma se constitui escriba.

O Conselho, conforme aponta Niza (2015), se caracteriza como o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas. Nele, há a construção do debate crítico e de normas de convívio para além da escola.



Figura 3. O Diário de Turma – arquivo da pesquisadora

Nessa atividade, as crianças conversam sobre os assuntos levantados no Diário de Turma. Durante a semana, as crianças registravam no Diário as suas descobertas, dúvidas, reclamações, questionamentos, desejos e elas sabiam que na sexta-feira seria discutido e problematizado o Diário de Turma no Conselho.

Ao relembrar o que tinha sido registrado nas colunas do Diário de Turma, as crianças tinham a consciência do que gostaria ou não fazer na escola ou o que faltava fazer com as atividades da semana, como realizar a leitura do livro de Geografia para discutir em sala ou realizar atividades de cálculo para a aula de Matemática, por exemplo. Após as discussões finais, havia os combinados coletivos e a afirmação das regras estabelecidas. As crianças entenderam o significado e as finalidades das atividades. O grupo a todo o momento estabeleceu a comunicação e construiu interações.

Havia crianças que falavam pouco, outras mais desinibidas que falavam, criticavam e opinavam com mais frequência, porém, todas participaram ativamente durante os meses que permanecemos no espaço pedagógico.

Durante a reunião o secretário se arrisca nas primeiras tentativas de escrita. Quando não conseguia registrar com a observância às normas gramaticais, ele nos pedía auxílio para realizar o registro daquilo que desejava. Nesse sentido, a presença da pessoa adulta que lê e escreve se constituía peça fundamental para apresentar a criança à cultura escrita.

A leitura da coluna “gostei”

Uma criança registrou no diário sobre a importância de limpar o quintal das casas, pois ela viu no noticiário que havia muitos casos de dengue em sua região.

Segue o questionamento da L. durante a reunião:

“Eu escrevi no diário que é importante limpar o quintal da nossa casa porque o mosquito da dengue é perigoso”. (L. 6 anos)

“A minha mãe já pegou dengue, ela ficou muito mal, teve que tomar remédio e ficar deitada”. (J. 6 anos) A professora ficou motivada com esse diálogo e complementou a fala das crianças:

“É importante realizar a limpeza e retirada do acúmulo da água nas plantas, quem tem em casa, de baldes e bacias, porque o mosquito *Aedes aegypt* é o transmissor da doença e temos que alertar a nossa família sobre os perigos da dengue”.

A pesquisadora também debateu o assunto e explicou que a natureza faz parte da nossa casa, assim: O nosso quintal é a extensão dela e devemos cuidar dele assim como cuidamos e preservamos o nosso pantanal.

Outro assunto abordado na coluna “gostei” estava relacionado a leitura de um livro realizado pela professora em sala. Assim, colocamos em discussão o seguinte questionamento:

“- Para que serve a leitura?”. (pesquisadora)

- “serve para aprender, para a gente não ser burro”. (J.P 6 anos) risos...

- “quem mais tem uma opinião diferente do coleguinha?”. (pesquisadora)

- “eu acho que é para ler os livros da escola e ler as coisas para aprender sobre tudo”. (A. 6 anos)

Com essas falas queremos discutir que a importância da cultura escrita para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental não é o abecedário afixado no centro da sala, mas, sim, defendemos a escrita e a leitura como um instrumento cultural complexo que a humanidade desde os primórdios criou sendo articulado a uma necessidade. Como diz Vygotsky “ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite” [...] e “escrever deve ser relevante para a vida” (Folque, 1990, p. 10).

A leitura da coluna “não gostei”

Durante o conselho as crianças resolveram a coluna e o autor da escrita expôs o fato para o grupo da seguinte forma:

- “O G. me empurrou e me chutou e eu não fiz nada pra ele” (J.P 6 anos) Em seguida o G. questionou dizendo:

- “Eu não bati nada, você que fica mentindo” (G. 6 anos) A outra coleguinha A. questionou:

- “O G. bateu sim, eu vi, foi na saída do recreio, o pai dele é pastor. Por que o G. bate nas pessoas”? (A. 6 anos).

Na leitura da coluna “fizemos”

Na coluna “fizemos” havia registros de atividades de auto-ditado que as crianças iam terminando durante a semana e escreviam no diário. A função dele também nos revelou uma estratégia de acompanhamento dos conteúdos escolares, pois as crianças e a professora

viam o que fizeram e o que faltavam terminar para a próxima semana. Nele havia, também, registros de manifestações gráficas, experiências vividas no cotidiano da família e comunidade.

Na leitura da coluna “queremos fazer”

Nessa coluna havia a construção de projetos que as crianças gostariam que realizassem, como um passeio com a escola ou viagem, uma atividade em sala, ou seja, coisas do cotidiano da turma.

Nessa coluna havia a construção de sonhos, aqueles que as crianças gostariam que realizassem, como uma viagem, um passeio no clube de piscina, um presente, um projeto. Enfim, muitos desejos que não cabiam em um só diário.

Desse modo, a finalidade do MEM se baseia na construção do cidadão, por meio dos processos de aprendizagem para alcançar a cidadania. Nesse sentido, almejamos a fruição dos produtos culturais na perspectiva da teoria histórico-cultural dentro do espaço pedagógico.

Conforme explica Folque (2015), é urgente que haja a “reconstrução cooperada da cultura” na escola ou na creche a fim de ressignificar o tempo e o espaço escolar. Assim:

o planejamento e avaliação em cooperação, apoiados por instrumentos de pilotagem utilizados quer pelos adultos, quer pelas crianças, permitem que o currículo radique na vida das crianças e da comunidade a que pertencem, assim como nos seus interesses próprios, contribuindo igualmente para um desenvolvimento cultural partilhado” (Folque, 2014, p. 967).

Como podemos observar a importância da organização do espaço pedagógico a fim de construir identidade e formas de realizar a leitura do mundo e da vida cotidiana, por meio das experiências vividas e conhecimentos necessários para viver em sociedade.

A instituição educativa/escolar deverá valorizar o desenvolvimento real da criança, construindo a necessidade de aprender novas experiências e novos conceitos a partir da construção do desenvolvimento potencial. Assim, a contribuição do professor se torna elemento chave para apresentar a cultura acumulada historicamente.

Portanto, a importância de explicar esses conceitos a partir da prática da pesquisa nos leva a reflexão e traz ao professor o sentimento de repensar a sua prática a fim de articular o espaço pedagógico como elemento que dá condições de acesso às formas mais elaboradas de cultura, tendo o professor como organizador desse acesso.

Considerações finais

Este estudo necessita continuar a ser aprofundado, pois até aqui percebemos que a cultura escrita tem o seu lugar de importância no processo de humanização, pois pode estar presente na instituição infantil e na escola sem a sobrecarga das atividades desconexas da realidade e do contexto social.

Sabemos que as crianças, ainda bem pequenas, pensam e percebem a realidade a sua volta. Elas são capazes de observar, questionar, descrever, estabelecer diferenças e hipóteses e construir suas explicações sobre os lugares que em que vivem.

Pensar o espaço da criança na instituição escolar compreende analisar de que maneira ele tem sido usado e organizado pelo professor, pois quando há o planejamento de cada ambiente da sala, o professor pode contribuir no processo de potencialização das necessidades e possibilidades das crianças. Assim, elas aprendem, realizam suas atividades em grupo, em pares ou individualmente e criam conhecimentos, descobrindo o mundo no espaço pedagógico.

Sendo assim, pensar o espaço da criança na instituição escolar compreende analisar de que maneira ele tem sido usado e organizado pelo professor, pois quando há o planejamento de cada ambiente da sala, o professor pode contribuir no processo de potencialização das necessidades e possibilidades das crianças

Referências

- Almeida, I. L. (2013). *Aprendizagem e desenvolvimento da criança segundo as teorias de Vygotsky*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/aprendizagem-e-desenvolvimento-da-crianca-segundo-as-teorias-de-vygotsky/115495/>. Acesso em: 07/11/2017.
- Brasil (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica*. MEC, SEB.
- Folque, M. A. (1990). *A influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar*. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32(3), 951 – 975.
- Folque, M. A; Bettencourt, M; Ricardo M. A (2015). Prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3. 6ª série.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Mello, S. A. (2004). A escola de Vygotsky. In: Kester Carrara. Introdução à psicologia: seis abordagens. Cap. V. (p. 135-155). Avercamp.
- Mello, S. A. (2005). O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: Contribuição de Vygotsky. In: Goulart, A.L.; Mello, S. A (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Autores Associados.
- Mello, S. A. (2010). Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia Política*. 10(20) 329-343.

- Mello, S. A. (2017). Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. In: Costa, S. A.; Mello, S. A. (Org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. (1ª ed, p. 276). PR: CRV.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Ícone.
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In João Formosinho (coord.) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção*. Hucitec.
- Singulani, R. A. D. (2017). *A Organização do Espaço da Escola de Educação Infantil*. Editora CRV.
- Souza, R. A. M; Mello, S. A. (2017). O lugar da Cultura Escrita na Educação da Infância. In: *Teoria Histórico- Cultural na Educação Infantil*. Costa, A. S. Mello, S. A (Orgs). Editora CRV.
- Teixeira, S. R., Barca, A. P. de A. (2017). Teoria histórico-cultural e educação infantil. In: Costa, S. A.; Mello, S.A. (Org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. CRV.
- Vygotsky, L. S. (2015). A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. Tradução por Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza [do original Vygotski, Lev Semenovich. La pre-historia del desarrollo de lenguaje escrito. In Vygotski, Lev Semenovich. Obras escogidas. Visor.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Pensamento e Linguagem – tradução Paulo Bezerra*. Martins Fontes.

A arte do hip-hop – Uma cultura rica para aprendizagens significativas

Joana Duarte | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) | joana-duarte-17@hotmail.com

Eva Corrêa | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo | ISCE (Portugal) | eva.correa@isce.pt

Paula Farinho | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) | paula.farinho@isce.pt

Resumo

As Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar integram áreas de conteúdo fundamentais, nomeadamente a Educação Física e a Educação Artística, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Este estudo desenvolveu-se no âmbito do estágio da Unidade Curricular de Projetos em Contextos da Licenciatura em Educação Básica, tendo-se realizado num Jardim de Infância do distrito de Setúbal. O grupo era constituído por 18 crianças, uma das quais com necessidades educativas especiais que participou em todo o projeto. A curiosidade do grupo pela cultura *Hip-Hop* foi a principal força impulsionadora do estudo que teve como estratégia a Metodologia de Trabalho por Projeto, assim como as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar, não só no que diz respeito aos objetivos gerais, às áreas de conteúdo e aos domínios que constituem referências para o planeamento e para a avaliação, como também no que diz respeito ao interesse e curiosidade do grupo relativamente ao tema escolhido. Partindo do enorme interesse e curiosidade das crianças pela cultura Hip-Hop, colocou-se a seguinte questão de partida: *Hip-Hop* será apenas um tipo de dança e de música? Para dar resposta a esta questão, definiram-se os seguintes objetivos: Reconhecer o *Hip-Hop* como uma cultura rica, diversificada e atual; Valorizar a sua história e sensibilizar as crianças para a sua verdadeira identidade; Distinguir e experimentar as várias formas de arte que constituem esta cultura, nomeadamente a música, a dança e o *grafitti*; Partilhar valores como a igualdade de géneros, de etnias e de classes. Consideramos que este projeto proporcionou momentos de descoberta através de experiências inovadoras, nas quais as crianças se puderam expressar, criar, brincar e, simultaneamente, aprender. Por outro lado, a participação das famílias foi essencial para que compreendessem a importância do brincar, articulando a componente lúdica com os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas de conteúdo.

Palavras-chave: Articulação curricular; Educação pré-escolar; *Hip-Hop*; Inclusão; Metodologia de trabalho por projeto.

Introdução

Este estudo fundamentou-se na Metodologia de Trabalho por Projeto, assim como nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE). Deste modo, procedeu-se à articulação das diferentes Áreas de Conteúdo e respetivos Domínios que estruturaram o desenvolvimento de uma ação pedagógica, em jardim de infância, fundamentada em

princípios e valores, onde o interesse e a curiosidade do grupo foram fatores fundamentais para a planificação do projeto.

Todas as crianças são capazes de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem se as encarmos como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9) e, deste modo, é possível valorizar as experiências e saberes que vão realizando e adquirindo, dando sentido ao mundo que as rodeia e permitindo-lhes “situarem-se” nele.

Existiram, obviamente, condicionantes nesta ação educativa, nomeadamente a organização do grupo, do espaço, a relação com as famílias e com a comunidade educativa e também a gestão do tempo.

A qualidade do clima relacional, com as crianças, favoreceu o planeamento e o desenvolvimento do projeto “A Arte do Hip-Hop – Uma Cultura Rica Para Aprendizagens Significativas”, tema do presente estudo, assente num círculo interativo – observar, planear, agir, avaliar / divulgar, suportado em diferentes formas de registo, permitindo uma reflexão sobre a própria prática.

No domínio da educação, é hoje muito referenciado o conceito de projeto e este refletiu-se no debate acerca da qualidade de respostas educativas e o seu contributo no sucesso escolar.

A ideia de projeto pedagógico é ainda recente, tendo as suas origens no pensamento norte-americano que teve como principais impulsionadores William Kilpatrick (1936) e John Dewey (1968). Opondo-se às chamadas pedagogias tradicionais, estes autores procuraram difundir uma pedagogia moderna, na qual a criança fosse o principal ator da sua formação e, portanto, a aprendizagem deveria ocorrer através de métodos que respondessem aos interesses da criança.

Relativamente à metodologia por projeto, Costa (2007) salienta que, ao trabalhar por projetos, baseámo-nos num modelo pedagógico que reconhece que a criança tem um papel importante na construção do seu processo de aprendizagem, bem como numa conceção do educador que, enquanto profissional, se assume como agente de inovação e mudança, sendo as escolas entendidas como unidades organizacionais de decisão.

O projeto permite que as crianças deem o seu contributo, valorizando-se a diversidade das suas experiências e dos seus conhecimentos, onde todos partilham opiniões, ideias, erros e sucessos, promovendo-se aprendizagens estruturantes e significativas. Esta proposta educativa prepara as crianças para o questionamento do mundo que as rodeia. Katz e Chard (2009) afirmam que:

uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projeto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia, merecedores de atenção. (p 123)

Sendo a criança a assumir um papel fundamental na construção do seu conhecimento, o trabalho por projeto incentiva-a a atribuir significado aos seus conhecimentos, às experiências vividas no seu meio, sendo desta forma reconhecida como sujeito, e não como objeto do processo educativo.

Esta metodologia pode ser assim encarada como uma forma de ensino e aprendizagem, que enfatiza a participação ativa da criança na construção do seu conhecimento, incentivando-a a colocar questões, a resolver problemas e a explorar o meio que a rodeia. Assim sendo, o trabalho de projeto “rompe” com outros métodos tradicionais de ensino, trazendo inovação e criatividade às formas de organização, e às práticas educativas, baseadas no respeito pelas capacidades e potencialidades da criança, pressupondo uma grande implicação de todos os participantes.

Segundo Vasconcelos (2011), o trabalho por projeto “contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (p. 9).

Hip-Hop – Porquê a abordagem deste tema controverso com crianças da Educação Pré-escolar?

Numa primeira abordagem, as crianças do grupo revelaram interesse pelas “danças do mundo” e pela “diversidade cultural presente”. Após novo debate, surgiu a sua enorme curiosidade pelo Hip-Hop, apenas conhecido por elas enquanto “dança” ou enquanto “música”. Sendo o Hip-Hop uma cultura com uma história tão rica e tão presente, considerou-se interessante abordá-la como aquilo que é: uma cultura, num contexto de sensibilização e sua valorização, já que surgiu em bairros de uma única cidade e se foi espalhando por todo o mundo como fonte de liberdade de expressão em várias formas de arte e com muitas mensagens a serem transmitidas. A abordagem a este tema permitiu transmitir-lhes alguns valores, nomeadamente a igualdade de géneros, de etnias e de classes e ajudou também a quebrar alguns estereótipos desde há muito tempo subjacentes à cultura vigente. Oliveira (2015) refere que

a manifestação cultural do hip-hop (...) trata-se de uma manifestação (...) com grande expressividade (...), sobre a qual ainda recai um discurso incriminador, o que passa, entre outros aspetos, por estereótipos construídos principalmente sobre a sua ‘inevitável’ relação com a violência. (p. 36)

No entanto, esta relação com a violência, que tanto se faz por enfatizar, é contrária ao que se pensa: a cultura Hip-Hop surgiu para poder canalizar toda a frustração e raiva através da expressão pela arte, deixando de parte o verdadeiro conceito de violência.

A arte do *Hip-Hop*

A 16 de maio de 2001, foi reconhecida pela UNESCO a “*Hip-Hop Declaration of Peace*”, apesar de já ter sido iniciada, por Melle Mel, autora do “*The Message*” em 1982.

Esta declaração transformou “oficialmente o Hip-Hop numa cultura internacional de paz e prosperidade” (Costa, 2008).

A cultura *Hip-Hop* surgiu em finais da década de 60, nos subúrbios de Bronx, em Nova Iorque, no seio da comunidade negra americana e dos emigrantes do Caribe, onde existiam graves problemas de ordem social que levaram ao aumento da pobreza e da criminalidade.

O tráfico de opiáceos e armas tornou-se uma constante, surgiu o domínio territorial e assim se formaram também os gangues, que recorriam à violência com grande frequência. Já na década de 70, após a eleição de Ronald Reagan, renasceu uma América poderosa que, aparentemente, traria alguns benefícios a estes grupos sociais mais empobrecidos, mas que veio a revelar-se precisamente ao contrário: a taxa de pobreza aumentou no seio destas minorias, transformando o gueto numa “prisão” da qual ninguém conseguia “sair” para ascender. Paralelamente, aumentou ainda mais o desemprego e, como efeito, a delinquência juvenil, a violência e o consumo de psicotrópicos.

Como refere Bárbara Neves (2004, p.8), “surgiu assim um modo de demonstração da raiva e do desespero, uma reação ao sistema, uma forma de reivindicação social que se cristalizou em arte, e que se estendeu à música, à dança e à pintura.” Os jovens encontravam nas ruas o seu único espaço de lazer e convívio, uma fuga à realidade em que viviam.

A cultura hip-hop é um espaço discursivo de construção de identidade. Através de todos os envolvidos nesse movimento cultural, a palavra (...) é agora retomada, ganhando força e intenção nas vozes, nos sons, nos gestos, nos desenhos, entre outros signos, verbais e não-verbais. (Geysa Vidon 2014, p. 10)

Como referem os verdadeiros integrantes deste movimento e cultura e como salientam diversos autores (Andrade, 1999; Guimarães 1999; Herschmann, 2000; Alves, 2007), a cultura *Hip-Hop* representa-se principalmente por quatro vertentes: o RAP, DJing, o *Graffiti* e a *Dança*.

O Projeto

Desta forma, o projeto intitulado “A Arte do Hip-Hop – Uma Cultura Rica Para Aprendizagens Significativas” partiu do interesse e da curiosidade das crianças pela cultura Hip-Hop, surgindo a seguinte questão de partida:

✓ O *Hip-Hop* será apenas um tipo de dança e de música?

Para dar resposta a esta questão de partida, definiram-se os seguintes objetivos:

- Reconhecer o Hip-Hop como uma cultura rica, diversificada e atual;
- Valorizar a sua história e sensibilizar as crianças para a sua verdadeira identidade;
- Distinguir e experimentar as várias formas de arte que constituem esta cultura, nomeadamente a música, a dança e o graffiti;
- Partilhar valores como a igualdade de géneros, de etnias e de classes.

Método

Participantes

O estudo foi realizado numa Escola Básica do Distrito de Setúbal, Portugal. A escola localiza-se numa área suburbana, de nível socioeconómico médio/baixo e de forte densidade populacional.

Para além da investigadora, o grupo de participantes foi um grupo heterogéneo de dezoito crianças (sete rapazes e onze raparigas) na faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade. Uma das crianças apresenta multideficiência, na qual se destaca deficiência auditiva e visual, Trissomia 21 e problemas graves ao nível da saúde física e cognitiva (referenciada ao abrigo do Decreto-lei nº 3/ 2008). É acompanhada por uma assistente operacional na sala, de modo a promover o seu bem-estar e desenvolvimento, e atender a todas as suas necessidades, enquanto é incluída em todas as atividades realizadas pelo grupo.

Seis das crianças do grupo fazem parte de uma minoria étnica, nomeadamente a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que é cabo-verdiana, e as cinco restantes, que são guineenses. Os pais falam ambas as línguas (crioulo e português) em casa.

Técnicas e Instrumentos

A técnica desenvolvida ao longo do projeto foi a Observação Participante que, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) “é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social (...) e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (p. 155).

Como instrumentos principais foram utilizados os Diários de Bordo, as Notas de Campo e os Registos Fotográficos e Áudio. Estes recursos metodológicos foram uma mais-valia para este estudo. Segundo Falkembach (1987), os acontecimentos ocorridos durante as aulas precisam ser registados no diário de bordo o mais cedo possível e “combiná-lo com outras técnicas de investigação não só contribuirá, mas se fará necessário para o aprofundamento da busca de informações [...] os factos devem ser registados no Diário de Campo o quanto antes, se possível imediatamente depois de observados” (Falkembach, 1987, p. 19 e 24).

Procedimentos

As fases referentes à Metodologia de Trabalho por Projeto, anteriormente referidas, não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta (Vasconcelos, 2011).

Esta metodologia cria as condições para que cada sujeito desenvolva um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam aprender pela experiência. O verdadeiro conteúdo da

aprendizagem encontra-se, assim, na experiência da criança e no seu desenvolvimento qualitativo quando educativamente orientada.

Tendo em consideração as várias fases da Metodologia de Trabalho por Projeto (Definição do Problema; Planificação e Desenvolvimento do Trabalho; Execução; Avaliação/ Divulgação), o projeto “À Descoberta do Hip-Hop na Educação Pré-Escolar – Uma Cultura Rica para Aprendizagens Significativas” teve o seu início após a leitura do livro infantil “A Mica Traquina Quer Ser Bailarina”. Thorndike, (citado em Hohmann & Weikart, 2009), afirma que “as crianças a quem são lidas histórias de terra idade são aquelas que se tornarão mais capazes na leitura” (p. 546).

Após a leitura, realizou-se um debate sobre o que ouviram e apresentou-se um pequeno cartaz, realizado previamente, onde estava escrito “O que é o *Hip-Hop*?”. Este cartaz viria a surgir na sequência da conversa ocorrida na semana anterior, sobre se afinal o Hip-Hop era uma dança ou uma música.

Depois de se questionar as crianças sobre o que era afinal para elas o *Hip-Hop*, chegámos à conclusão de que ainda havia muitos aspetos para aprender sobre esta cultura. Todos mostraram interesse em saber mais sobre o Hip-Hop ao nível da música, da expressão plástica, da atitude e da dança, algo que se esperava, pois é o que mais sobressai nesta cultura de “personalidade vincada”. Delors (2003) menciona que é importante oferecer às crianças diversas situações de descoberta, experimentação e criação nos domínios artísticos e cultural, considerando-os como impulsionadores de desenvolvimento. É também de reforçar que este “processo de descoberta” foi também cuidadosamente estruturado de modo a incluir a criança com Necessidades Educativas Especiais.

Assim, ao longo do projeto foram desenvolvidas várias atividades, onde o grupo de crianças explorou diversas áreas de expressão, com uma maior incidência na expressão corporal e dança. De seguida, apresentam-se algumas das atividades do projeto, onde a observação participante e os instrumentos metodológicos acima mencionados (diários de bordo, notas de campo e gravações áudio e vídeo) foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto.

1.ª atividade – “Onde nasceu o *Hip-Hop*? À descoberta no globo terrestre”

Para esta atividade, o grupo foi organizado no tapete, sentado em roda, com um globo terrestre no centro. Iniciou-se a atividade relembrando aquilo que as crianças pensavam saber sobre o *Hip-Hop*, o que queriam saber mais e o que queriam fazer sobre o tema que haviam escolhido. Posteriormente, questionou-se sobre o objeto que estava ali no centro da roda. Duas crianças responderam “Uma bola azul e verde”, outras responderam “um planeta do sistema solar” e outras, por fim, responderam “o Planeta Terra”.

Antes de lhes ser revelado sobre “onde nasceu o Hip-Hop”, existiam alguns conceitos importantes a explorar. Começaram imediatamente a surgir diversas questões por iniciativa das crianças. “O que é isto azul?” (oceano), “Esta bola é o mundo inteiro.”, “Esta parte azul é o mar e esta outra parte é a terra”, “Porque é que está um bocadinho de terra sozinho no meio do mar?” (ilha), “esta parte está branca porquê?” (Antártica) e, finalmente, a questão que mais se queria ouvir: “Onde fica Portugal no globo?”

Após esta questão, as crianças conseguiram situar Portugal e ficaram muito espantadas por ser um espaço tão pequeno: “Portugal aqui parece tão pequeno, mas aqui (apontou para o chão) é tão grande!”. Debateu-se esse assunto e, deste modo, foi introduzido o conceito de proporcionalidade: Aquele globo terrestre era muito pequeno e, por isso, Portugal também parecia minúsculo. No entanto, como o “Planeta Terra verdadeiro” é muito grande, Portugal também é maior do que parece naquela representação (Figura 1).

Após a explicação, uma das crianças quis saber onde ficava também a França, porque o pai está lá emigrado, assim como outra criança quis saber onde estava Moçambique e a distância a que estava de Portugal, fazendo uma espécie de linha imaginária com o dedo desde Portugal até ao referido país. “Afinal não é assim tão longe”, afirmou.

Depois desta verificação de distância, voltámos ao tema “Onde nasceu o Hip-Hop?”. Portugal estava “ali” ..., mas onde estava o sítio onde nasceu o Hip-Hop? Esclarecemos que o Hip-Hop nasceu nos Estados Unidos da América, numa cidade chamada Nova Iorque. Apontámos no mapa a localização e as crianças ficaram espantadas com a diferença de tamanho entre os Estados Unidos e Portugal, e também por estarem apenas “separados pelo mar”. Uma das crianças referiu que se podia ir a Nova Iorque de avião, porque passa por cima do oceano, e após esta afirmação, iniciámos a exploração das diferenças entre Portugal e os Estados Unidos da América, onde fica a cidade de Nova Iorque: os prédios mais altos (“grandes até ao céu”), a moeda (questionou-se sobre se “um euro é igual a um dólar?”), o idioma (ficaram muito entusiasmados com o inglês e foi-lhes, nesse momento, transmitido como se diz em inglês “Olá”, “Como te chamas”, “Adeus” e “Bom dia”) e, finalmente, as diferenças entre as bandeiras (cores, formato e desenhos.).

Para a criança com NEE, a importância desta atividade revelou-se através do tato, ao manipular o globo terrestre, de o ver iluminado e nomear as suas cores para poder repetir e decorar, algo que demonstrou bastante prazer em fazer (Figura 2).



Figura 1. "À descoberta no Globo Terrestre"



Figura 2. "Globo Terrestre com luz"

O debate surgiu de forma fluida entre todos, que demonstraram bastante curiosidade na representação do globo terrestre e de descobrir onde ficavam os locais do seu interesse.

Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender. (Silva et al., 2016, p. 85)

2.^a atividade – “Vamos fazer um *grafitti!*”

Uma vez que uma das vertentes da cultura *Hip-Hop* é o *grafitti*, trocámos ideias sobre o que já tinham aprendido acerca do Hip-Hop. Esta conversa foi conduzida de forma estratégica para que pudessem chegar à conclusão de que “faltavam os *grafittis*”. Relembrou-se que na história do *Hip-Hop*, os *grafittis* foram criados pelos meninos dos bairros de Bronx, não só para se expressarem e passarem mensagens através da arte, como também para compensar alguns “disparates” que fizeram pelos bairros. Outrora cinzentos, ficaram mais coloridos e valorizados pelas suas criações nas paredes e muros.

Como tal, foi-lhes lançado um desafio: “Vamos criar o nosso próprio *grafitti*!”. Antes de esta atividade ser iniciada, foi realizada uma sensibilização com o grupo para que compreendessem o que são verdadeiros *grafittis* (uma forma de arte e expressão) e o que é vandalismo (o que é “para estragar”, como referiram). Por isso, compreenderam que não seria possível pintarmos as paredes da escola, mas que poderíamos colocar papel na vertical para ser pintado por eles e fazê-los parecer verdadeiros *grafitti artists*. Foi-lhes disponibilizado um grande papel de cenário colado numa das paredes da escola. Prepararam-se tintas de várias cores no exterior e iniciou-se a atividade, que foi concluída com bastante entusiasmo.

Apesar de o grupo já estar habituado a realizar trabalhos de pintura, o simbolismo de ser um “*grafitti*” e o facto de ser uma pintura livre, conjunta e no exterior (numa parede da escola) fez com que tudo se tornasse novidade na tarefa. A criança com NEE realizou a atividade do mesmo modo que as outras crianças, tendo sido apenas ajudada a segurar e manipular o pincel no início.

Ouviram-se meninos de outras turmas a elogiarem o *grafitti*, principalmente por ter lá escrito *Hip-Hop*, e a identificarem imediatamente o propósito daquela pintura. As crianças do grupo ficaram muito orgulhosas e diziam-lhes repetidamente “Fomos nós que fizemos. É um *grafitti*” (Figura 3).



Figura 3. Pintura dos primeiros grafittis

Ao final do dia, foi com felicidade que puderam mostrar às suas famílias o que tinham realizado da parte da manhã.

3.^a atividade – “*Hip-Hop*, à descoberta da dança, um passo de cada vez”.

Esta proposta iniciou-se com a leitura da história “Fáisca e Luzinhas – tartarugas dançarinas”, de modo a apresentarmos o tema da expressão corporal e da dança, item principal do nosso projeto. Na sequência da leitura da história e em conversa de grupo, relembrámos a importância desta forma de expressão artística na cultura do Hip-Hop.

Assim, o grupo foi convidado a realizar deslocações no espaço que envolviam movimento e ritmo. Primeiramente, fizeram o aquecimento do corpo e, de seguida, iniciou-se a primeira atividade de movimento associado ao ritmo: ouviram uma música de Hip-Hop e dançaram livremente pelo espaço (Figura 4). Quando se parasse a música, teriam de abraçar o número de amigos que lhes fosse transmitido. Deste modo, exploraram os conjuntos matemáticos, com o corpo, de uma forma lúdica e divertida.

Quando a música parava, foi-lhes pedido que abraçassem um amigo, dois amigos, que se abraçassem a eles próprios ou que abraçassem todos os amigos (Figura 5). Assim, realizaram conjuntos de um, dois (pares), três e 16 (número de crianças presentes nessa tarde).



Figura 4. Aquecimento para o desenvolvimento da proposta



Figura 5 . Jogo do Stop e abraça um amigo

Após a realização desta atividade, foram-lhes apresentados os seus primeiros oito tempos de dança, dizendo-lhes que era um jogo de memória: tinham de memorizar os passos que se lhes iriam indicar (Figura 6). No final da atividade é que lhes foi explicado que tinham aprendido uma coreografia, que era um conjunto de passos que teriam de memorizar, e que tinha sido uma pequena coreografia de *Hip-Hop*.

Depois, já familiarizados e sentindo-se mais à vontade com alguns passos de dança, foram colocados a pares para protagonizar o “jogo dos espelhos”, que consistia em colocar os elementos do par frente a frente e definir um dos elementos como aquele que iria mover-se e o outro elemento como aquele que iria imitar os movimentos (Figura 7). Ao sinal transmitido, teriam de trocar. Foi colocada a mesma música com que estiveram a dançar a pequena coreografia, para que pudessem recordar mais facilmente alguns passos e reproduzi-los sozinhos, para o par imitar.



Figura 6. Aprendizagem da coreografia de dança



Figura 7. Jogo do espelho

Para terminar, fez-se uma roda. Colocou-se uma música tranquila e foi-lhes dito que só teriam de imitar os gestos. Assim, foram feitos alongamentos e um retorno à calma.

Foi gratificante verificar que o grupo se adaptou a qualquer tipo de atividade artística, seja na expressão plástica, na música ou na dança, incluindo a criança com NEE, que realizou todas as atividades em conjunto com o grupo, sendo por vezes orientada pelo adulto. Por exemplo, no momento de “abraçar”, uma vez que esta criança não tem capacidade para contabilizar a quantos amigos teria de o fazer; ou na coreografia, onde apresenta mais dificuldade para decorar os movimentos, vai tentando reproduzir alguns passos, como o passo para o lado ou o cruzar dos braços. No entanto, em tantos outros momentos como o aquecimento, a dança livre e até mesmo os alongamentos, conseguiu acompanhar todas as propostas.

Outro momento importante foi a partilha desta coreografia aos colegas do 1º ciclo, que experimentaram uma aula de dança, explorando o aquecimento, passando pela coreografia e terminando no relaxamento (Figura 8).



Figura 8. Aula de dança em articulação com o 1º ciclo e relaxamento

4.ª Atividade – “Hip-Hop – O RAP da escola”

Com as crianças sentadas no chão, em roda, na sala, iniciou-se um jogo de ritmos com precursão de mãos e pés, utilizando também a memória: o jogo consistia em cada um

dos meninos fazer um som com as mãos ou os pés: bater uma palma, bater com as mãos nos joelhos, com um pé no chão, com os dois pés um no outro... e assim, fomos adicionando movimentos de precursão para reproduzir por ordem e com o ritmo certo.

Relembrou-se, resumidamente, a história do *Hip-Hop*, salientando que uma das partes que constituem a sua cultura é a música, e que esta música começou com o *RAP*. Explicou-se que *RAP* significava “Ritmo e Poesia”, e eles ficaram muito surpreendidos pela junção de duas palavras que, percebia-se, nunca associariam uma à outra (o conceito de poesia já tinha sido anteriormente adquirido, assim como o conceito de rima). Para terminar a conversa, fez-se um outro pequeno jogo de rimas. Lançava-se uma palavra e as crianças tinham de preferir várias outras para que rimassem com a palavra que tinha sido preferida. Este foi o mote de preparação para a criação do “*RAP da escola*”.

Foram criadas previamente algumas quadras inspiradas na música “É sexta-feira” do cantor Boss AC e deixaram-se alguns espaços em branco no fim de alguns versos, para que as crianças encontrassem as palavras que rimavam com as do verso anterior, conforme o contexto (Figura 9). Sendo complicado para a criança com NEE de realizar este tipo de tarefa, foi-lhe dado um tambor e uma baqueta. Como possui um ritmo extraordinário, após estar familiarizada com a música e a parte que lhe competia, demonstrou ser um elemento musical crucial na nossa criação.

Finalmente, exercitou-se o ritmo (já por eles conhecido devido à música em que foi inspirada a nova letra) e tentou-se memorizar a nova letra da canção. Nasceu assim o “*RAP da escola*”.



Figura 9. Criação do “*RAP da Escola*”

5.ª atividade - Apresentação do projeto às famílias

As famílias das crianças foram convidadas para se deslocarem à escola e se inteirarem do trabalho desenvolvido pelas mesmas. Foi-lhes apresentado e explicado de forma breve o projeto que se desenvolveu com o grupo. Projeta-se algumas fotografias das atividades realizadas pelas crianças no contexto do tema “À descoberta do Hip- Hop”, associando cada atividade também às áreas de conteúdo e domínios das orientações curriculares, de modo a que as famílias pudessem entender ou reforçar o seu conhecimento acerca da importância das aprendizagens adquiridas em paralelo com outros temas.

Posteriormente, as crianças contaram a História do *Hip-Hop*, mostrando em simultâneo as ilustrações efetuadas numa das atividades realizadas. Apresentou-se também o videoclip do “*RAP da Escola*” e foi ainda oferecido um DVD a cada família.

No final, o grupo teve uma surpresa: um bolo para o lanche, alusivo ao *Hip-Hop* e ao “RAP da Escola”, que resultou num pequeno convívio entre todos (Figura 10).



Figura 10. Divulgação às famílias da “História do Hip-Hop” e do “RAP da Escola”

Resultados

Sendo um estudo com uma abordagem qualitativa, onde a principal técnica foi a observação participante, os resultados aqui apresentados são o cruzamento dos instrumentos metodológicos utilizados (diários de bordo, as notas de campo e as gravações áudio e vídeo), onde as “Vozes das crianças” e as “Vozes das Famílias” foram testemunhos finais muito importantes.

Cabe ao educador organizar ambientes de aprendizagem promotores de vivências e experiências diferentes, onde as crianças se possam expressar, possam criar, brincar e simultaneamente aprender. Nas atividades desenvolvidas, tivemos como principal objetivo (em paralelo com a temática escolhida pelo grupo) proporcionar momentos de descoberta, de decisão, planeamento, realização, avaliação e comunicação, através de um projeto diferente e inovador.

Após a decisão da temática do projeto realizou-se uma planificação para a sua execução, mas houve a necessidade de se fazerem algumas reformulações, de forma a corresponder às necessidades das crianças, que se demonstraram sempre muito interessadas e estimuladas pelas aprendizagens, mas que tinham faixas etárias um pouco díspares (dos quatro aos seis anos) e nem sempre as planificações estavam em conformidade com o estágio de desenvolvimento de todos. Para tal, reestruturaram-se objetivos, utilizaram-se diferentes estratégias e readaptaram-se algumas propostas, indo ao encontro dos objetivos e etapas da metodologia por projeto.

Outro dos objetivos que se propunha alcançar era a participação o mais ativa possível da criança com NEE, uma vez que é fundamental compreender a conceção de Educação Inclusiva na qual todos, independentemente das suas características, têm direito à escola. Também neste sentido, pensamos ter alcançado este objetivo com a participação desta criança em todas as atividades, e mesmo nos momentos mais complexos, foi possível acompanhar o grupo com a ajuda do adulto.

Tínhamos, também, como objetivo a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, dado que “aos educadores de infância e professores de 1º ciclo compete ter uma atitude proativa na procura da continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co construída, escutando os

pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas.” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Tal articulação foi possível e com resultados muito positivos.

Outro objetivo fulcral foi a divulgação do projeto junto da comunidade escolar, das famílias e também da comunidade local. Este só foi possível devido às sinergias dos vários elementos envolvidos neste projeto. A dinâmica e a flexibilidade da Junta de Freguesia local, da coordenação da Escola e também da disponibilidade das famílias, foi fator fundamental para alcançar tal objetivo. Assumir as famílias como parceiras educativas foi essencial para que compreendessem a importância do “brincar”, paralelo a outros conhecimentos adquiridos na educação pré-escolar e para que valorizassem o trabalho dos Educadores de Infância numa fase crucial da vida dos seus educandos.

As “Vozes das crianças” e as “Vozes das Famílias” foram também dados muito importantes para a análise dos resultados finais deste projeto. Apresentamos na tabela seguinte (Tabela 1) alguns dos testemunhos principais.

Tabela 1. Vozes das Crianças e Vozes das Famílias

Vozes das crianças	Vozes das Famílias
<p>“O <i>Hip-Hop</i> não é só música, são três partes.” – L</p> <p>“A história do <i>Hip-Hop</i> é verdadeira.” – MI</p> <p>“O <i>Hip-Hop</i> afinal não é só para meninas” – I</p> <p>“Dançámos no parque e foi giro!” – S</p> <p>“Gostei mais de pintar os <i>graffitis</i>” – M</p> <p>“Aprendemos coisas muito giras” – MC</p>	<p>“Muito interessante. Obrigado por fazer feliz os nossos ídolos” – pai C.</p> <p>“Nunca pensei que o <i>Hip-Hop</i> e a Matemática ou outra área qualquer pudessem ligar-se. Parabéns!” – mãe N.</p> <p>“A consciencialização sobre os <i>graffitis</i> foi ótima. Grata!” – mãe V.</p> <p>“Já percebi porque é que a minha filha agora quer ir a Nova Iorque. Projeto muito giro, parabéns.” – mãe MI.</p>

Ao analisarmos esta tabela, podemos afirmar que quer as crianças, quer as famílias estiveram, efetivamente, envolvidas no desenvolvimento do projeto e manifestaram o gosto e o prazer na sua elaboração, referindo ser um projeto pertinente e interessante.

Conclusões

A educação pré-escolar consiste num verdadeiro desafio, uma vez que é a base da estrutura que forma os cidadãos do futuro.

Deste modo, o jardim-de-infância deve ser considerado como um espaço fulcral para o desenvolvimento da criança, pois irá permitir-lhe uma melhor inserção na sociedade, a definição da sua identidade, irá promover a comunicação com os outros e a descoberta e a compreensão do mundo que a rodeia.

A Escola Inclusiva deve, por isso, ser um espaço ao qual todos, sem exceção, pertencem, são aceites e apoiados pelos membros da comunidade escolar (Cardoso, 2004).

Como conclusão podemos assumir que o projeto desenvolveu um tema original, e a transversalidade das áreas de conteúdo e respetivos domínios, transformou-o num projeto

inovador e dinâmico, existindo uma consciencialização e responsabilização face à cultura abordada.

Sendo um grupo naturalmente curioso e dinâmico, as crianças mostraram sempre interesse e conseguiram adquirir conhecimentos diversificados.

A divulgação do projeto junto da comunidade escolar, das famílias e também da comunidade local permitiu um dinamismo e flexibilidade de toda a comunidade educativa.

Trabalhar com e para as crianças em trabalho de projeto é complexo, desafiante, mas ao mesmo tempo, muito gratificante.

Referências

- Cardoso, M. (2004). Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – Uma longa caminhada. In Stobaus, C. & Mosquera, J. (Orgs.), *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva* (pp. 15-26). EDIPUCRS.
- Costa, J. (2007). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Texto Editora.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Edições ASA.
- Falbembach, Elza. (1987). Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e educação*. Ijuí, RS 2(7) (jul./set.), p. 19-24.
- Gonzales, M., & Navarro, H. (2005). Cultura Urbana Hip Hop: movimento contracultural emergente en los jóvenes de Iquique. *Última Década* nº 23. CIDPA, pp. 77-101.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1993). *Trabalho de projecto*. Edições Afrontamento.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Coleção Cadernos do CRIAP. Edições ASA.
- Ministério da Educação (2007). Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. DGIDC.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica: Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Oliveira, R. (2015). *Rap e política: percepções da vida social brasileira*. Boitempo Editorial.

- Perrenoud, P. (2001). *Aprender na escola através de projectos: porquê? como? Porquê construir competências a partir da Escola?* Editora Asa.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens / integrar metodologias*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vidon, G. (2014). *A narratividade do Hip Hop e suas interfaces com o contexto educacional*. Tese de doutoramento. Universidade Federal do Espírito Santo.

“Eles querem é manusear o livro, comer o livro, folhear o livro”: o que dizem as professoras de crianças de 0 a 3 anos de idade, sobre as práticas leitoras na creche

Luziane Patricia Siqueira Rodrigues | Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Brasil) | luzianepatricio@yahoo.com.br

Resumo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pontuam a necessidade de ampliação das experiências das crianças, garantindo seu contato com diferentes linguagens. Considerar que, na Educação Infantil, as crianças devam vivenciar e explorar diferentes linguagens, com experiências sensoriais, expressivas, corporais, assim como o convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos, corrobora com a imagem de criança potente, produtora de cultura, com o direito de ter contato com experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, no ambiente institucionalizado. Nesse sentido, reconhecer a criança de 0 a 3 anos de idade como leitora requer mudança de alguns paradigmas, principalmente em relação ao próprio conceito de leitura, que neste trabalho tem por base as discussões propostas por Reyes (2010). Segundo a autora, desde o nascimento os bebês atribuem significados às situações do seu entorno, constituindo suas primeiras leituras. Nos últimos anos, percebe-se que os professores cada vez mais têm investido na proposição de práticas leitoras com os bebês, mas quais têm sido as motivações? Buscando perceber como os discursos dos outros e as subjetividades contribuem na proposição de práticas leitoras na creche, privilegiando as narrativas das professoras que atuavam com essas crianças dessa faixa etária, o presente trabalho apresenta alguns recortes da pesquisa de mestrado, realizada na Universidade Federal Fluminense, revelando presenças, sentidos e concepções, que embasam as práticas que marcam um determinado contexto, mas, que podem ajudar a projetar práticas leitoras significativas para todas as crianças. Ademais, considerando a pertinência do aprofundamento sobre concepções e práticas ligadas à leitura na creche, pode-se ampliar a discussão sobre a educação institucionalizada dos bebês, bem como o papel do professor na Educação Infantil, assim, a tessitura dos fios das narrativas docentes, além de revelar histórias que falam de processos de autoria, oferecem pistas para (re)pensar a formação inicial e continuada de tais professores. A escolha pelas narrativas surge da necessidade de dar visibilidade ao que os professores dizem de suas práticas, abrindo espaços para conhecer as certezas e dúvidas, convicções, medos e concepções, possibilitando-nos a atribuição de novos sentidos e oportunidades para que outras histórias sejam contadas. É importante destacar que, seja na formação inicial ou continuada, um caminho para um trabalho de qualidade com crianças de 0 a 3 anos de idade, incluindo a leitura literária, não pode desconsiderar a necessidade de espaços de reflexão e troca de experiências entre os professores, que são sujeitos imprescindíveis desse caminho.

Palavras-chave: Práticas leitoras; Leitura; Professoras; Creche.

Introdução

O atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade, em creches e pré-escolas, no Brasil foi negligenciado pelo Poder Público durante séculos. O marco para o atendimento data da década de 1980, quando as pressões populares para a redemocratização do país, passam a reivindicar a ampliação do atendimento, que até então era escasso. Apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal é demarcada a responsabilidade do Estado para com a educação dos pequenos brasileiros, ao reconhecê-la como direito.

No ano de 1997 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual, além de reafirmar o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, a inclui na Educação Básica, sob a nomenclatura de Educação Infantil, passando a exigir a formação docente para atuar com tais crianças. Até o momento, para atuar na Educação Infantil era necessário apenas ser mulher, gostar de crianças e ter boa vontade. O novo ordenamento legal, além de reiterar o direito da criança, leva uma nova redefinição dos profissionais, sendo necessário que a escola e os professores reflitam sobre as especificidades da criança recebida na Educação Infantil, que abarca desde os bebês até às crianças pequenas.

A LDB afirma que o objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, sem objetivo de promoção para o Ensino Fundamental. Nessa direção, rompe com a lógica que durante anos imperou na pré-escola (4 e 5 anos), considerando a etapa como um preparatório para a escola e a creche (0 a 3 anos) deixa de ser considerada como um local apenas de guarda e amparo, já que o caráter educativo é reiterado.

Conforme já destacado, a promulgação da LDB leva a instituição e os educadores a redefinirem os seus fazeres, considerando as especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos de idade na primeira etapa da Educação Básica. Considerando esse fato, buscando refletir sobre a constituição do professor que atua com crianças de 0 a 3 anos de idade, o presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado, que teve como objetivo investigar presenças e sentidos de práticas leitoras na creche, tendo como foco central da investigação as narrativas docentes. Ao contar sobre as suas práticas, as professoras participantes da pesquisa intercalaram memórias, dúvidas, convicções e incertezas, que nos ajudam a apreender concepções a partir das narrativas, que narram de um determinado contexto, mas que podem ajudar a refletir sobre a formação do professor que atua com essas crianças e a projetar práticas leitoras significativas, não só na creche, mas em toda Educação Infantil.

Costurando as bases conceituais da pesquisa

Com o intuito de no campo educacional, abrir espaço para pesquisas que observem e acolham as singularidades e não apenas para que é mensurável e pode ser generalizável, a pesquisa que ora se apresenta teve como núcleo central da investigação as narrativas docentes. Por meio delas, as professoras não apenas recordam ou contam uma experiência, mas explicitam ideias e emitem uma opinião sobre um assunto. Kramer (2009) alega que:

...a tarefa da humanidade é restaurar o sentido da narrativa, impedindo que a linguagem se esgote nos clichês de uma língua morta, tarefa que exige reencontrar a história a partir de experiências fragmentadas e da memória fragmentada, resgatando a capacidade do homem de tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas transformações, em que se tecem novas histórias. (Kramer, 2009, p. 298)

Nessa direção, as narrativas docentes são percebidas como possibilidade de “oferecer-nos imagens de um tempo e de um lugar” (Rosa et al., 2011, p. 146) possibilitando-nos perceber modos de ser docente e concepções, apresentando-nos histórias de professoras em um determinado contexto, com suas experiências e singularidades diversas, na proposição de práticas leitoras com e para crianças na faixa etária da creche.

Percebendo a potencialidade das narrativas, a pesquisa contou com vinte e quatro professoras de três unidades públicas de Educação Infantil do município de Niterói, Rio de Janeiro. Ao todo foram três encontros, em que cada professora participava de apenas um. O procedimento metodológico, ancorado na perspectiva narrativa, articulou elementos das entrevistas coletiva e narrativa, originando uma roda de conversas com as professoras, com o intuito de possibilitar espaços para compartilhar saberes e fazeres, provocar memórias, articular histórias, tecer múltiplos sentidos em torno do tema e das experiências.

Após as rodas de conversas, as narrativas eram transcritas e, como forma de apresentação dos dados, adotou-se a metodologia proposta por Rosa e Ramos (2015), a qual, tomando por referência a escrita de Walter Benjamin, propõe a apresentação das narrativas em mônadas, que são pequenas histórias ou crônicas, produzidas com os enxertos das narrativas com a edição de um título. Compreendo que a apresentação dos dados desse modo possibilita que as narrativas ganhem um papel de destaque, com a intenção de desinibilizar saberes docentes mobilizados na promoção de práticas leitoras, possibilitando-nos problematizar qual o papel do professor na creche e concepções de leitura, revelando particularidades do fazer docente na Educação Infantil, ampliando a possibilidade de reflexão sobre a leitura/literatura, com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Práticas leitoras na creche. Por quê?

Considerando que as experiências e singularidades dos professores contribuíram, em certa medida, para a escolha e direcionamento das atividades realizadas com as crianças, torna-se pertinente refletir sobre as motivações que os levam a realizar as práticas leitoras com os bebês, percebendo quais discursos são reproduzidos nas ações e narrativas.

Atualmente é muito comum se ouvir sobre os benefícios de se ler para os bebês. Para iniciar as conversas com as professoras foi lida uma matéria de um jornal, a qual enfatiza a importância da leitura para crianças menores de 3 anos, não só no ambiente educacional, mas nas casas das crianças, como forma de estimular a linguagem, o desenvolvimento da alfabetização e o fortalecimento das relações afetivas entre pais e bebês.

Trazendo para o contexto educacional brasileiro, tais práticas poderiam ser justificadas e motivadas na creche, como ação para reverter os baixos índices da educação e os futuros benefícios para a alfabetização, remetendo-nos aos primórdios da Educação Infantil, quando ela era percebida como um preparatório para a escola.

Nesse sentido, cabe uma reflexão: qual tipo de ambiente queremos efetivar com as crianças da Educação Infantil? Entendo, como Colomer (2007), que a formação leitora deva dirigir-se desde o início para promover o diálogo entre o indivíduo e a cultura, “ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes” (Colomer, 2007, p. 62). Desse modo, o encontro com a leitura/literatura deveria promover a capacidade de reimaginar. Mas, podemos nos questionar: numa sociedade marcada pelo individualismo, pela competitividade que reflete tais características na escola, teríamos espaço para as nossas crianças reimaginarem o mundo? Ou melhor, será que nós educadores temos conseguido reimaginar? Qual o espaço da literatura na instituição de Educação Infantil nesse contexto? O que nós, professores da Educação Infantil, temos a oferecer às nossas crianças? A leitura na creche tem sido proposta como livre fruição ou só estamos preocupados com os benefícios futuros?

Refletindo sobre a figura do adulto quando escreve para crianças, Parreiras (2001) traz uma reflexão que pode exemplificar o papel do professor na proposição de práticas leitoras, visto que na escola ele será o principal mediador entre a criança e o livro. Salienta a autora:

É o adulto quem concebe, escreve, ilustra, produz, vende, compra e negocia o produto livro. Também é ele quem faz a mediação da criança com o livro. Portanto, o que há de afeto nos livros para crianças e jovens é fruto do envolvimento do adulto com a produção dos livros. O afeto experimentado pelo artista na criação de uma obra traz uma referência da memória de sua infância, revivida na subjetividade. Experiências passadas são reeditadas no território da fantasia, mais especificamente na ficção. (Parreiras, 2001, p. 100)

O que quero dizer é as obras que chegarão até a criança leitora da Educação Infantil passará primeiramente por aquilo que afeta o seu professor. Um bom livro não apresenta restrição de idade, logo, ele pode agradar tanto a crianças como a adultos. Considero que, se o professor se sentir tocado pela leitura da obra, as chances de as crianças também gostarem são ampliadas. O Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) deixa clara a definição de criança. Ocupando o lugar central do planejamento curricular, essa criança faz com que a Educação Infantil repense seu fazer, ao considerá-la como ativa e capaz, que não está em processo, mas que já é:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Resolução n. 5, 2009)

Percebe-se que nessa definição, que logicamente também abarca os bebês, não há espaço para conceber a Educação Infantil como um preparatório para a escola, considerando apenas os benefícios futuros que as práticas propostas possam vir a ter. Considerar a criança como sujeito histórico e de direito, que através das interações e práticas cotidianas vai construindo conhecimentos e sentidos sobre o meio em que está inserida, produzindo cultura, assim como afirma as DCNEI, precisa impulsionar os professores a refletirem sobre suas práticas, no sentido de garantir que as narrativas e materiais impressos, que veiculam a cultura e a literatura, estejam presentes no ambiente escolar para que adultos e crianças (mesmo aquelas que não dominam completamente a linguagem oral) tenham acesso e, com elas, possam se expressar livremente.

Nesse sentido, é vital conhecer e reconhecer cada criança como pessoa inteira, ao invés de destacar apenas suas potencialidades futuras. Somente assim, considero que será possível estruturar propostas pedagógicas de qualidade na Educação Infantil, observando as peculiaridades nos modos de ser, estar e se expressar das crianças no coletivo de ambientes institucionalizados.

A proposição de práticas na Educação Infantil deveria considerar a possibilidade de viver o mundo com as crianças, ao invés de sistematizá-lo. Assim, consideramos a criança como ponto de partida e não uma etapa de escolarização futura. Desse modo, entendo que as crianças devem vivenciar e explorar diferentes linguagens, com experiências sensoriais, expressivas, corporais, assim como experiências e convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos, corroborando com a imagem de criança potente, com o direito de ter contato com experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo. Ademais,

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer” leitura às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. Não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação. (Reyes, 2010, p. 16)

Os benefícios do trabalho com linguagem podem ser os mais variados possíveis ao se oferecer a leitura na creche. No entanto, somente considerando-se efetivamente os bebês como produtores de cultura, com direito ao convívio em um ambiente rico em experiências e conhecimento de si e do mundo, será possível, de fato, refletir e agir sobre as motivações que nos levam ao propor práticas leitoras na creche.

Com a palavra, as professoras: papel do professor e práticas narradas

Entendo que a apresentação das narrativas da pesquisa, na forma de mônadas, possibilita uma aproximação com a figura do cronista representada por Benjamin (1994) que considera todos os acontecimentos sem distinção entre os grandes e os pequenos. As práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade estão sendo realizadas e foram narradas, e por esse motivo não podem ser desconsideradas. Chamo a atenção para o fato de que as práticas são como as professoras veem e percebem as relações e conexões e o que elas suscitaram em mim, já que procuro lançar olhares sobre elas a partir das inquietações que me provocaram. O intuito não é usar as narrativas para comprovar as “verdades”, mas buscar ao máximo, na proposta de análise, deixar espaço para as diversas narrativas que ainda possam surgir a partir das experiências do leitor, possibilitando a ressignificação de saberes e fazeres na creche.

As rodas de conversas constituíram-se em espaços para que as docentes contassem experiências profissionais e pessoais em relação à leitura. Em suas narrativas é possível perceber concepções que revelam modos de ver o mundo e a educação dos bebês. Discorrendo sobre a leitura, apresentam os modos como as práticas ocorrem com as crianças, como selecionam o que será lido e nos dão pistas sobre o papel do professor na promoção de tais práticas.

A partir das narrativas, observamos que vários materiais impressos são oferecidos às crianças, possibilitando o contato com diversos tipos de texturas, com a presença de jornais, revistas, encartes, gravuras e ilustrações e fantoches, além dos livros. As professoras chegam a fazer uma crítica ao mercado editorial, como pode ser percebido na narrativa a seguir.

Ei, tem um leitor aqui!

Selecionar os livros para o GREI 0 é mais complicado. Veja só o livro que a gente tem: é de frutinha, para mostrar a frutinha; tem outro que é mostrando as partes do corpo, que a gente mostra para eles; tem livro texturizado. Mas, o livro de uma história mesmo, não tem. A gente tem que adaptar. Agora que estão dando atenção para os bebês, agora é que estão lançando os livros para eles, porque antigamente não tinha isso de livro para bebê. E a gente já está de olho! A diretora falou que a gente vai poder visitar a biblioteca, uma livraria para montar a nossa bebeteca (biblioteca específica para bebês). No momento, estamos desse jeito aqui na sala, só livrinho de fruta e contando história da nossa cabeça. Não estamos com livros. O que temos apresentado a eles, são livros grossos, que não são para bebês mesmo, livros sem coerência. Então, a gente tem que ir contando a nossa história aqui, fazendo a nossa dramatização, sem o livro para ler. (Aline)

Na crítica da professora percebemos como é feita a contação de histórias para as crianças de quatro a onze meses de idade. Como não há livros adequados, elas apresentam outros, porque quando tem o livro físico destinados aos bebês, a história, segundo ela, não tem qualidade para a fruição estética, dificultando o processo. Percebemos que nessa

direção, essa professora considera esse bebê como um leitor, tendo inclusive o cuidado na seleção da obra que será ofertado a ele.

Na escolha dos livros, as professoras destacam que consideram o interesse do grupo, os projetos desenvolvidos pela instituição, a extensão do texto e a qualidade editorial.

Ler por ler

A gente procura livros para trabalhar de acordo com o projeto, mas tem também aquela leitura diária, que a gente quer ler só a história: a história pela história. (Vilma)

Interesse!

A gente faz a seleção de acordo com o interesse. Para ler a história, para fazer as vozes, para contar a história, preferimos uma coisa que as crianças já tenham demonstrado o gosto, às vezes, uma música que eles gostam muito. Um dia fui na sala de leitura e vi que tinha um livro de baleia; procurei nos meus livros em casa e tinha também. Aí a gente colocou os livros e foi falando: “Ah, é a baleia, o peixe é a baleia”. Depois que a gente disse isso, o livro virou um sucesso! No meio de todos os outros livros, eles queriam o da baleia. (Débora)

Ao se depararem com a escassez editorial voltada para crianças de 0 a 3 anos de idade, algumas professoras dizem que recorrem à internet para buscar imagens e criar histórias para trabalhar com suas turmas, e outras adaptam livros que não seriam indicados para os bebês. Desta forma, a falta do livro físico específico não é impeditiva para que as práticas ocorram.

Sem desconsiderar os diversos modos em que a literatura pode se apresentar no cotidiano da Educação Infantil, o livro é o principal suporte utilizado na promoção das práticas leitoras. Conforme já destacado, há a preocupação com as publicações destinadas aos bebês, como se pode observar em “Ei, tem um leitor aqui!”, mostrando que não basta apenas ter o livro, mas sim, um enredo que considere a potencialidade da criança leitora, como capaz de atribuir outros sentidos, como pode ser percebido também na narrativa abaixo:

Evolução na qualidade

Esse assunto da leitura está melhorando muito, até na cabeça dos autores. Antigamente, os livros para os bebês, eram muito pobres de conteúdo, de ilustração e de escrita. Por exemplo, vinha o desenho de uma bola e embaixo, “A bola é vermelha.” Muito pobre e mecânico. Está melhorando bastante, porque para essa idade de 0 a 3 anos, é mais livro de imagem, é desnecessário escrever que a bola é vermelha sem o contexto. Ou se tem um contexto ou é melhor só ter a imagem. (Isis)

Um outro dado apontado pela pesquisa foi a pouca referência às cantigas de roda e outros elementos da cultura popular e da literatura oral. No entanto, isso não quer dizer que elas não estejam presentes nos grupos de bebês, mas pode ser que as professoras não as tenham associado às práticas leitoras e, por esse motivo, não apareceram nas narrativas.

As narrativas revelam que as práticas leitoras vêm sendo realizadas e pode-se considerar que as professoras entendem a formação do leitor como um dos compromissos políticos das instituições educativas e um dos principais indicativos para a manutenção das práticas é a própria indicação das crianças.

As crianças vão indicando

Uma turma não é igual à outra. Aqui, Carlos Eduardo se interessa por bichinhos, a Isabela agora está no momento dos brinquedos (mas antes, ela trazia livro). Ela é incentivada em casa – pela mãe, pela madrinha, pelos irmãos que já são adultos. Ela tem uma atenção muito grande com os livros. Então, isso acaba incentivando os outros também. Tem uns dois menores, que ainda não estão nesse momento – acredito que no ano que vem, eles vão estar –, a gente fala: “Sental!” e eles começam a rodar, mas os outros não vão atrás, ficam ali, atentos na história. A motivação tem que ser deles mesmo. (Sarah)

“Eles querem é manusear o livro, comer o livro, folhear o livro” o título desse trabalho é o fragmento da narrativa de uma das professoras, destacando uma aparente unanimidade entre as professoras. As crianças não se satisfazem apenas com a leitura mediada pelo adulto, antes reivindicam o direito de manusear, morder e amassar os livros, corroborando com o que Salutto e Corsino (2014) destacam, ao discorrerem sobre os bebês e os livros. Segundo as autoras, crianças imersas em contextos de práticas de leituras nos quais os livros circulam “manifestam o desejo de tocá-los, abri-los, fechá-los, voltar ao livro socializado pelas professoras, enfim, repetir e ressignificar ações com esse objeto” (Salutto & Corsino, 2014, p. 109).

Por que incentivar?

A gente tem que incentivar a leitura desde o berçário, porque todos eles gostam! Eles não se ligam muito na história, eles querem é manusear o livro, comer o livro, folhear o livro. Folhear assim, do jeito deles, mas, para eles, está valendo a pena. (Aline)

A infinidade de modos de interação por parte dos bebês causa certo receio às professoras, uma vez que o livro na instituição é coletivo, logo, deve sobreviver por longos tempos às mãos, bocas, enfim, a todo corpo curioso do bebê leitor.

Quanto à frequência em que as propostas ocorrem, no decorrer das narrativas, foi possível identificar algumas determinações de tempo, como “sempre” e “quase todo dia”. Uma professora se questiona em uma das rodas de conversas sobre o motivo de não oferecer mais experiências leitoras.

O que chama mais atenção

Nós trabalhamos os livros maiores, com mais figuras. Eu percebo que eles gostam dos livros mais fofinhos. Não sei se é porque agrada ao tato. Mas para falar a verdade, a gente não trabalha tanto isso lá na sala. Essa conversa me levou até a refletir sobre isso. Por que não

trabalhar mais? Mas a gente trabalha basicamente isso, livros com figuras grandes, que chamam mais atenção. (Laura)

Em relação ao papel do professor na promoção das práticas leitoras, é possível depreender nas narrativas, a concepção de que a escola de Educação Infantil é percebida como um espaço privilegiado na promoção da leitura, sendo o papel do professor, o de promover a interação entre a criança e os livros. O professor se apresenta como modelo de leitor ensinando o manuseio e o cuidado com os materiais impressos.

Bebês e dragões

Tem um livro de dragão na sala e os bebês ficam maluquinhos. Às vezes, eu pego até dois livros para fazer comparação, mas eles apontam logo para o dragão! Porque sabem que eu vou botar o dedo, vou ficar fazendo fantoche, eles adoram esse do dragão. Agora eles já estão maiorzinhos, eles já pegam o livro com a mão. Já têm aqueles que estão fazendo escolha. Quando a gente pega um livro no GREI 0, a maioria dos bebês já vai pro cantinho para sentar, porque já sabe que vamos sentar pra contar! (Joana)

Aconchego

Com os menores no berçário, colocamos o bebê-conforto próximo de nós, levantando o livro para eles verem. Quando ficam sentados sem apoio no chão, procuramos que eles estejam participando. Agora não, todos já estão sentando. É lógico, tem aquele negócio de não manter a concentração na história toda. Uns tem mais, outros menos, mas vamos fazendo uma rotina, instigando, incentivando uma situação para o futuro também. Isso é certo, é válido. (Joana)

No processo de elaboração da pesquisa foi necessário discutir o acesso aos livros para livre manuseio das crianças. Nessa direção, as narrativas apontam que as crianças estão tendo acesso aos livros, mesmo que com certo receio por parte de algumas professoras em relação ao desgaste decorrente das interações.

Há indícios que nos levam a refletir sobre o motivo para a realização das práticas. Assim como um grupo de professoras aponta a importância da leitura para o desenvolvimento da linguagem, identifiquei várias narrativas que falam da importância do ato de ler para despertar o gosto pela leitura ou simplesmente para agradar às crianças.

Livros fantoches

Eu gosto muito de livros fantoches. Os bebês adoram ficar falando com os fantoches! Engraçado, eles acham que é o livro mesmo que está falando! Eles nem olham pra mim, eles olham para a boca do bicho mesmo. – “Oi, fulano!” E eles ficam rindo, interagem, querem mexer. Eu gosto muito de história que tem fantoche, pois eles vivenciam bem aquele momento. (Joana)

Jornais, revistas, textos e ilustrações da internet, livros adaptados. Esses são alguns exemplos de como as práticas têm sido realizadas, a partir das narrativas docentes. Podemos dizer que as práticas estão sendo reinventadas e o papel do professor segue na mesma direção, afirmando o espaço da docência com bebês.

Não tem nada para fazer?

É muito ignorada. Na criança de até três anos, se ignora muito isso que já está em desenvolvimento. Até entre nós, algumas professoras se recusam a pegar essas turmas porque dizem assim: “Não tem nada pra fazer”. Quantas vezes a gente já não ouviu essa justificativa: “Ah, de 0 a 3 anos é difícil porque não tem nada que possa se fazer.” Porque a gente ainda não enxerga essa coisa de que está desenvolvendo a linguagem, está desenvolvendo leitura. Algumas atitudes das crianças são de leitora, mesmo que não pareçam. (Débora)

Considerações finais

Acolhendo singularidades foi possível, a partir das narrativas das professoras, ressignificar os acontecimentos, ampliando as conexões sobre o trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade.

A pesquisa revelou que as instituições de Educação Infantil são espaços privilegiados de circulação de materiais impressos, como também um ambiente propício para fruição de narrativas de adultos e crianças, que podem viver e partilhar as suas experiências, desde muito cedo, como vem acontecendo com os bebês, historicamente silenciados.

Foi possível refletir sobre o papel do professor na promoção de práticas leitoras e revelar concepções de crianças, leitura e literatura a partir das práticas narradas, mostrando narrativas do fazer pedagógico com bebês e processos de autoria docente.

Longe de ter um fim, a pesquisa revelou o que as professoras dizem de suas práticas. Acredito que nenhuma de nós, professoras, saiu das rodas de conversa da mesma forma que entrou. Após compartilhar as práticas, tecemos vários significados sobre os sentidos das práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Que as práticas continuem sendo propostas, não pelos benefícios futuros da leitura com os bebês, mas para garantir a todos o direito à literatura desde a mais tenra idade e, como aponta Reyes (2010, p. 16), para “garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação”.

Referências

- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura* (S. Rouanet, Trad.). Brasiliense.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (L. Sandroni, Trad.). Global.

- Kramer, S. (2009). Educação a contrapelo. In S. Jobim e Souza, & S. Kramer, *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin* (pp. 289-304). Editora PUC-Rio.
- Rosa, M. I. P., & Ramos, T. A. (2015). Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. *Pro-Posições*, 26(1), 141-160. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642423>
- Rosa, M. I. P., Ramos, T. A., Corrêa, B. R., & Almeida Junior, A. S. (2011). Narrativas e moñadas: potencialidades para outra compreensão de currículo. *Currículo sem fronteiras*, 11(1), 198-217. <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/narrativas-e-monadas-potencialidades-para-uma-outra-compreensao-de-curriculo>
- Parreiras, N. (2001). O desamparo como representante dos afetos. In E. D. Serra, *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens* (pp. 139-144). Global.
- Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192
- Reyes, Y. (2010). *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. Global.
- Salutto, N., & Corsino, P. (2014). As crianças e o livro na creche. In P. Corsino (Org.), *Travessias da literatura na escola* (pp. 85-94). 7 Letras.

Ausência de uma relação entre programas de incentivo à leitura e a formação docente

María Paula Obando Rodríguez | UNESP (Brasil) | mpaula405@gmail.com

Sarah Gracielle Teixeira Silva | UNESP (Brasil) |

sarahgracielleteixeirasilva@gmail.com

Renata Junqueira de Souza | UNESP (Brasil) | recellij@gmail.com

Resumo

O acesso à cultura escrita supõe uma categoria substancial nos programas educativos, é inerente à formação social, cultural, ética e política do alunado bem como do professorado. No mesmo sentido, a leitura é uma ação primordial na profissão docente e com isso, pode-se afirmar a relevância da disponibilização de diferentes materiais para a ação do ler, como livros: teóricos, literários, paradidáticos, metodológicos. No Brasil, a partir de 1980, houve a implantação de programas governamentais de incentivo à leitura com a intenção de fortalecer as políticas de acesso a diferentes materiais de leitura e escrita, para isso, buscou-se fornecer as bibliotecas das escolas públicas com diferentes recursos e materiais literários a partir do Programa Nacional Salas de Leitura/Biblioteca Escolar (1984 – 1996), prosseguiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (1997 – 2015/16) que findou-se com a chegada do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2016 – atual). Nesse sentido, busca-se discutir o papel do professor como leitor e mediador de leitura dentro das bibliotecas escolares no contexto dos programas governamentais mencionados previamente. Para efeitos da abordagem metodológica visa-se fazer uma análise comparativa entre os programas e seus pressupostos no que respeita ao lugar do professor na mediação dos materiais oferecidos, suas funções dentro das linhas de ação e sua formação integral. Nota-se que no intervalo de 37 anos (1984 – 2021) implementaram-se três ações governamentais que não ultrapassaram a função de distribuir livros, portanto, não superou a ausência formativa, o uso desses materiais no trabalho docente e a utilização da biblioteca escolar como mediadora de leitura. A vista disso, vale a pena refletir sobre o acesso à cultura escrita não apenas no sentido meramente quantitativo -dotar de livros determinado número de bibliotecas escolares-, mas também no sentido da qualidade do material e dos planos de ação destinados à mediação literária no âmbito didático e curricular das escolas.

Palavras-chave: Programas de incentivo à leitura; Cultura escrita; Professor; Mediação literária; Biblioteca escolar.

Introdução

Pensar no acesso à cultura escrita desde a perspectiva da biblioteca escolar, implica, sem dúvida, pensar nos princípios que legitimam e garantem o dito acesso, também nas necessidades e demandas educativas que apontam ineludivelmente ao tipo de ser humano que pretende ser formado. Em virtude disso, Street (2003) afirma que a cultura escrita é ideológica pois constitui-se como uma prática social, não é apenas uma habilidade técnica e neutra; isso significa que está sempre envolvida com os princípios epistemológicos

socialmente construídos. Trata-se sobre o conhecimento: as maneiras pelas quais as pessoas se movem em direção à leitura e à escrita são, concepções arraigadas de conhecimento, identidade e ser. É, portanto, que a cultura escrita está intrinsecamente relacionada com práticas sociais, democráticas e cidadãs, ela contempla os valores culturais socialmente construídos e por sua vez, constitui um âmbito de discussão fundamental, pois faz parte integrante da bagagem conceitual e representativa do ser humano.

Assim, é fundamental pensar nos planos e linhas de ação implementadas nas escolas a fim de garantir o acesso à cultura escrita, a esse respeito, Kalman (2003) afirma que acesso se refere às oportunidades tanto de participar dos eventos da linguagem escrita (situações em que o sujeito se posiciona perante as enunciações de outros leitores e escritores) quanto de aprender a ler e escrever. A mera presença de livros na biblioteca, por exemplo, não favorece a leitura; é sua circulação e uso nas mãos dos leitores o que a fomenta. Para pensar o acesso à leitura, é preciso entender as motivações que levam o estudante a visitar a biblioteca, conhecer as conversas entre o responsável e os usuários, entender também o que acontece na estante e nas mesas de leitura; e o lugar do professor nessas relações, pois só assim é possível falar de acesso à cultura escrita no contexto escolar.

Contudo, o foco de interesse do presente trabalho é o lugar do professor nos planos de ação e nas estratégias educativas cuja principal finalidade é atingir os níveis de acesso à cultura escrita. Em efeito, retomaram-se os três programas governamentais de incentivo à leitura no Brasil: o Programa Nacional Salas de Leitura/Biblioteca Escolar (1984 – 1997), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (1997 – 2017) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2017 – atual). Nesse sentido, surgiram alguns questionamentos em relação à organização dos documentos que abordam e detalham cada programa, eles têm orientações precisas de mediação de leitura? Levam em consideração a prática docente e as considerações de professores e professoras a respeito da escolha do material? Quais são as principais diferenças entre cada programa?

Perante o exposto sobre a importância da biblioteca escolar, as mediações exercidas no espaço e a utilização do livro literário para formação do aluno como leitor crítico e ativo, pensando no acesso à cultura escrita, compreende-se que o Estado enquanto responsável principal de uma educação de boa qualidade, garantido pela Constituição Federal/1988, precisa oferecer e manter programas com caráter de política pública para a formação de mediadores de leitura dos espaços escolares e a inserção de livros literários nas bibliotecas escolares.

Com essa linha de pensamento, surgiu a necessidade de discutir e analisar se três principais programas de fomento a leitura, literatura e biblioteca escolar oferecidas pelo poder federativo que contribuíram e proporcionaram com estratégias diferenciadas a essas necessidades no âmbito escolar. Sendo assim, será exposto a título de contextualização histórica e legislativa, de maneira sucinta, a implementação dos programas discutidos neste artigo, em virtude disso, a continuação apresenta-se um panorama geral de cada programa e posteriormente efetua-se uma análise (Quadro 1) comparativa à luz dos questionamentos acima citados.

Panorama histórico dos programas de incentivo à leitura

Programa Nacional Salas de Leitura/Biblioteca Escolar

Os programas e planos de fomento à literatura e à cultura escrita, passaram por anos de estruturação, enfrentando um lento avanço na sua implementação nos âmbitos escolares. Tiveram seu auge no início da década de 80, a qual passava por uma reformulação política que automaticamente refletia-se nas políticas públicas educacionais inseridas na escola, buscando boa qualidade de ensino aos que já pertenciam às instituições escolares e principalmente às camadas populares que estavam surgindo devido a seus novos direitos.

Com isso, no ano de 1984 surge o Programa Nacional Salas de Leitura (PNLS) cujo objetivo era proporcionar a construção destes espaços, que na sequência receberia acervos disponibilizados pelo projeto. No ano de 1988 o programa teve seu nome ampliado, acrescentando o termo Biblioteca Escolar, dessa forma, o intuito era construir estes ambientes nas instituições escolares. De acordo com os pressupostos de Cordeiro (2018), a construção e ampliação do número de salas de leitura e bibliotecas escolares, incrementou consideravelmente, assim como a demanda de livros enviados para as instituições de ensino, porém não foi suficientemente sólida e foi decretado seu fim no ano de 1996. Os principais órgãos de participação no programa foram as secretarias de Estado e universidades, que por sua vez tinham como interesse a capacitação de professores a partir da produção de livros e periódicos mediados por eles e pelos estudantes.

De acordo com Pereira (2015), o programa realmente teve seu fim em 1987, os cinco anos posteriores foram divergentes no referente à consolidação das estratégias e linhas de ação de fomento à leitura, a partir disso, não foi senão até 1992 que:

Foi lançado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Nesse mesmo ano, a partir de uma parceria entre o governo brasileiro e o governo francês, foi criado o Pró-Leitura na Formação do Professor, cujo objetivo era estimular a leitura nas escolas com a participação de alunos e professores do Ensino Fundamental, professores em formação e pesquisadores, e que deixou de existir em 1996. Concomitante ao Pró-Leitura e ao Proler existia ainda, a partir de 1994, o Programa Nacional Biblioteca do Professor. Seu propósito era formar professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com o envio de acervos de livros, além da produção e difusão de materiais de capacitação. (p. 53)

Não obstante, outros autores incluem tais estratégias como parte formal e constitutiva do PNSL/Biblioteca Escolar.

Programa Nacional Biblioteca da Escola

Surgido no ano de 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola pode ser considerado como um dos maiores programas no âmbito nacional no que se refere ao

fomento do espaço, do fornecimento de livros literários e material de apoio pedagógico às escolas, assim como, atualização profissional. O programa atendeu todos os níveis de ensino, no caso, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e o EJA, em todo território nacional. Foi um dos principais sustentáculos do Plano Nacional do Livro e Leitura-PNLL e trouxe como diferencial o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais com o envio de seleção de livros em Braille com recursos de áudio e vídeo. Pode ser considerado como o de maior continuidade em mudanças governamentais, passando pelos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, sendo considerado um programa de Estado que mesmo mediante todas suas implementações teve seu fim no ano de 2017.

Por sua vez, o Plano Nacional do Livro e Leitura -PNLL consistiu na consolidação de uma série de ações e estratégias voltadas para o fomento da leitura no país, a partir disso, foram instaurados alguns princípios que legitimaram o programa, os principais tinham como foco a biblioteca e a formação de mediadores. Nesse sentido os objetivos e metas foram:

Contribuir para a formação de leitores autônomos, buscando o aumento do índice nacional de leitura e do nível qualitativo das leituras realizadas; Assegurar a implantação, modernização e qualificação de equipamentos, bem como a formação e desenvolvimento de acervos, de modo a garantir serviços de qualidade em bibliotecas escolares e de acesso público nos municípios brasileiros; Fomentar a formação continuada e o intercâmbio de gestores públicos, professores, bibliotecários, mediadores e agentes de leitura, contribuindo para o compartilhamento de experiências e uso de tecnologias sociais para a promoção da leitura; Conceder prêmios de reconhecimento a projetos e ações de fomento e estímulo às práticas sociais de leitura (Prêmio Viva Leitura); Incentivar e fomentar a criação, manutenção e modernização de espaços de leitura e de promoção literária, considerando a acessibilidade e a diversidade física e cultural brasileira; Cadastrar e disponibilizar informações atualizadas na área com vistas à qualificação das políticas públicas; Incentivar e fomentar a criação e manutenção de livrarias no país; Fomentar a exportação de livros e o número de autores brasileiros traduzidos no exterior; Fomentar a criação, a implementação e a institucionalização dos planos estaduais e municipais do livro e leitura. (CERLALC, 2017, p. 28)

Note-se que o plano visava atingir de forma integral diferentes interesses e âmbitos voltados não apenas para a formação de mediadores e professores, mas também desde uma aposta pela modernização dos espaços, inversão/apoio às pesquisas e práticas sociais de leitura. A partir dos objetivos traçados, as principais estratégias incluíram quatro macroestratégias, cada uma com linhas específicas de ação, sendo elas:

1. A democratização do acesso. Os principais parâmetros estavam relacionados com o fortalecimento da rede bibliotecária e, portanto, a implantação de novas bibliotecas; a conquista de outros espaços de leitura; a distribuição de livros gratuitos e o fomento das novas tecnologias da informação.

2. Fomento à leitura e à formação de mediadores. Relacionada com a formação de mediadores de leitura junto com projetos sociais de leitura e fortalecimento das pesquisas nas áreas da biblioteca.
3. Valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico. Relacionada com a contribuição para uma Política de Estado sobre fomento à leitura e a cultura escrita. Nesse sentido, instauraram-se ações concretas de sensibilização social para criar consciência sobre o valor do livro e da leitura.

O PNLL teve vinculação com o programa Pró-leitura “Inserido no sistema educacional, o Pró-Leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, envolvendo, em um mesmo programa, alunos e professores do Ensino Fundamental, os professores em formação e os pesquisadores” (UFMG, 2012, p. 3). Nesse sentido, é possível reconhecer que o programa tinha como foco de interesse não apenas a ampliação da rede bibliotecária a partir da distribuição do acervo, mas também se articulou com outras estratégias, programas e práticas sociais que permitissem seu desenvolvimento integral. Não obstante, o programa foi extinto no ano de 2016, um ano antes da finalização do PNBE.

Ao analisar o referido programa, pode-se enfatizar a importância para a implementação da literatura e o fomento a leitura nas escolas brasileiras, isto porque, disponibilizou durante um longo tempo livros literários e materiais pedagógicos para compor inúmeras bibliotecas escolares no âmbito nacional, com objetivo de desenvolver a leitura como uma prática social, disponibilizando o acervo para todos os níveis de ensino.

Porém, é possível destacar uma fragilidade no que se refere a sua implantação e desenvolvimento, pois mesmo sendo enviado um material pedagógico para as escolas não foi o suficiente para possibilitar uma formação docente e de gestão escolar para que os livros e materiais enviados fossem utilizados na maneira correta, ou seja, não houve uma adequada mediação de leitura pelos sujeitos responsáveis, com o acervo disponível, assim como, com o espaço reformulado.

Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Para contextualizar a implantação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático instituído pelo Decreto 9.099 de 2017, é preciso compreender que ele é fruto do Programa Nacional do Livro Didático, criado no ano de 1985 como herdeiro do Instituto Nacional do Livro de 1929. Independente da nomenclatura, esta política pública tem o intuito de distribuir livros didáticos de modo gratuito para alunos das escolas públicas, primordialmente para alunos do Ensino Fundamental. Porém, com o passar do tempo, ampliou-se cobrindo outras faixas etárias como no caso dos jovens leitores do Ensino Médio e da Educação de alunos da Educação do Campo.

Ao analisar o programa é preciso enfatizar a diferença de acervos disponibilizados que estavam sendo oferecidos pelo PNBE quando comparado ao PNLD, isto porque, o primeiro tinha como objetivo a promoção da leitura, da literatura e do conhecimento por meio das obras literárias e materiais pedagógicos, enquanto o segundo acrescentou livros didáticos para a prática de ensino e aprendizagem, por meio de guias e conteúdos diversificados, com

isto foi possível identificar um retrocesso de demandas no que tange à oferta de livros literários, prevalecendo a proliferação dos livros didáticos.

Assim, entendendo que o PNLD/2017 é fruto de um programa já atuante no âmbito nacional, julga-se necessário enfatizar que além de alcançar todos os níveis educacionais, esta nova versão também fornece livros didáticos para escolas comunitárias, filantrópicas e não confessionais cadastradas no PNLD das antigas versões. Além disto, a título de substituição dos outros programas que esteve vigente - PNLS e PNBE - também há o envio de livros literários anualmente para as escolas, porém, não sendo seu objetivo principal.

Sendo assim, após a extinção do PNBE é possível compreender que o PNLD se torna a principal política pública responsável pelo fomento da leitura nas escolas públicas. Todavia, fica perceptível que ações que valorizem a literatura e o aprimoramento de espaços de leitura como a biblioteca escolar não são objetivos deste programa, ficando apenas o foco no ensino e na aprendizagem por meio de conteúdos.

Importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, emergiu como princípio substancial do PNLD, é, portanto, que sua construção está em conformidade com o dito documento. Por sua vez, o programa conta com diferentes guias digitais disponibilizadas e atualizadas desde o ano de 2016 até a atualidade. A partir do ano de 2018, foi implementado o PNLD literário, destinado à seleção e circulação de obras literárias para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com o Guia Digital do PNLD literário (2018) a disponibilização das obras literárias inclui temas específicos de categorização das obras, gêneros literários e disponibilidade de uma série de materiais audiovisuais de apoio ao professor e ao estudante com paratextos informativos que contextualizam cada livro.

Dessa forma, no que se refere às fragilidades do programa, pode ser identificado a relação do programa com o mercado editorial, ou seja, o sistema mercadológico inserido nas escolas por meio do programa, assim como, a carência de discussões entre os docentes sobre os conteúdos dos livros que serão escolhidos e posteriormente os que serão trabalhados em sala de aula, sendo assim, qual o conteúdo e a política pública que está sendo inserida no âmbito escolar.

Análise comparativa

Contudo, embora os três programas tenham como foco principal o fomento à leitura e à cultura escrita, cada um apresenta divergências significativas no que diz respeito às continuidades, articulações e às linhas de ação para atingir níveis de leitura de alta complexidade. Note-se que é fundamental a voz participativa não apenas do Estado e dos órgãos financiadores, mas também a voz da comunidade educativa em concomitância com o tecido social e cultural.

Observa-se também que o PNSL/Biblioteca Escolar teve maior preocupação com a construção e manutenção dos espaços de leitura, propôs o professor como agente principal, não obstante, teve desarticulações consideráveis no que diz respeito à promoção da leitura nas escolas públicas. O segundo programa – PNBE – pode ser considerado um dos mais completos pois teve como objetivo o fornecimento de livros literários e materiais pedagógicos

para todas as escolas em todos os níveis educacionais, assim como, a preocupação com a manutenção das bibliotecas escolares. Por fim, o terceiro programa e que está em atuação até o momento (2021) retira o foco na literatura e no espaço de leitura, voltando-se para a distribuição de livros didáticos, demonstrando um retrocesso para a formação de leitores ativos e críticos nas escolas brasileiras.

O seguinte quadro (Quadro 1), expõe de forma comparativa os aspectos diferenciais de cada programa, em efeito, se o Programa Nacional Salas de Leitura/Biblioteca Escolar visava a distribuição de acervo em dialogicidade com a formação e capacitação de professores, o segundo teve como princípio vetor a produção de material destinado a eles sem precisar na forma de circulação desse material, já o terceiro programa fornece videotutoriais e manuais digitais que detalham atividades e formas de medição leitora em sala de aula. Não obstante, ainda não há programas específicos de formação continuada no que se refere ao professor como mediador de leitura.

Quadro 1

Programa Nacional Salas de Leitura/Biblioteca Escolar (1984 – 1997)	Programa Nacional Biblioteca da Escola (1997 – 2017)	Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2017 – atual)
<p>Criação de salas de leitura, focado no acervo.</p> <p>Criação de bibliotecas escolares em parceria com as prefeituras.</p> <p>Programa “<u>Pro-leitura</u>” com uma duração de quatro anos, estava focado na capacitação de professores.</p> <p>Programa Nacional Biblioteca do Professor: relação do acervo literário com a formação integral do professor.</p>	<p>Focado na promoção da leitura, da literatura e do conhecimento.</p> <p>A leitura vista como prática social.</p> <p>Oferecia material de apoio pedagógico e atualização profissional para professores.</p> <p>A falta de formação docente e de gestão escolar no que se refere a mediação de leitura.</p>	<p>Focado na ampliação e distribuição do acervo para escolas públicas, confessionais e filantrópicas.</p> <p>Atendimento não apenas para estudantes, mas também para professores.</p> <p>Professor visto como receptor do material e consequentemente, a relação predominante do programa com o mercado editorial.</p> <p>A falta de discussão e preparo docente e da gestão escolar frente a escolha dos livros e a boa qualidade de seus conteúdos.</p>

Fonte: Autoras (2021).

Considerações finais

Conforme foi enfatizado no início deste artigo, houve o objetivo de trazer a importância da leitura e do acesso à cultura letrada como objetos de formação de alunos que têm o potencial de se tornarem leitores críticos e ativos, assim como, cidadãos íntegros na sociedade. Como ferramenta para tal formação é possível destacar a biblioteca escolar como espaço vivido, passível de mediação por meio do agente atuante nela e do professor que pode utilizar este ambiente para a leitura e a construção de conhecimento e aprendizagem.

Todavia, para alcançar este objetivo nas escolas brasileiras é preciso formação docente e de gestão escolar, trazendo discussões e possibilidades de mediação de leitura,

assim como, julga-se necessário que o Estado cumprindo seu dever instituído na Constituição Federal/88 que o responsabiliza na implementação de uma educação de boa qualidade nas escolas brasileiras, deve fornecer políticas públicas que contribua de forma integral à formação destes profissionais, à oferta de livros literários para o fomento da leitura e à construção e aprimoramento contínuo da biblioteca escolar.

Sendo assim, nota-se que existem algumas (des)continuidades entre as linhas de ação e princípios orientadores dos programas, gerando brechas entre um plano e outro. Portanto, vale a pena reconsiderá-los e pensar se eles estão respondendo a uns interesses de caráter administrativo ou se realmente estão pensando nos processos de formação, alfabetização e fomento à leitura, em definitiva, se a prioridade é realmente o acesso de qualidade à cultura escrita desde a perspectiva da mediação. Ora, respondendo às indagações levantadas na introdução deste artigo foi possível entender que os programas não trazem de maneira precisa, orientações para uma adequada mediação de leitura, principalmente nos dois últimos programas analisados é possível vislumbrar a distribuição de livros e a manutenção das bibliotecas escolares, porém, sem uma adequada formação docente e de gestão escolar que possibilitasse o manuseio e o uso adequado destes recursos.

No que se refere à prática docente e à escolha dos livros fornecidos, novamente em todos os programas é possível perceber o caráter de fomento como sinônimo de distribuição, no que tange à distribuição de acervo e à manutenção do espaço de leitura, porém, a preocupação da ação dos professores com esses referidos recursos não é vislumbrada. Quanto à escolha dos livros fornecidos, é possível verificar com mais precisão no último programa analisado – PNLD – que não há uma autonomia por parte dos professores e gestores de escolherem o material levando em consideração a especificidade de cada escola, com isso, há uma padronização no conteúdo oferecido para todos.

O que pode ser concluído após esta referida análise é que não se pode ignorar a importância dos programas no que se refere à oferta dos livros literários, dos materiais pedagógicos, da manutenção dos espaços de leitura e até mesmo da distribuição gratuita de livros didáticos, com isso, fica nítido que o Estado está agindo para ampliar a rede de conhecimento por meio da distribuição de livros e investe na educação desde a perspectiva da pluralidade brasileira. Não obstante seria fundamental retomar os aspectos constitutivos de cada programa e propor um diálogo contínuo entre eles, não apenas para dar continuidade às estratégias de fomento à leitura e escrita, mas também para contribuir com a qualificação da educação e do acesso à cultura escrita.

Todavia, não se pode ignorar que tais políticas públicas não têm caráter de completude no que se refere a leitura e o acesso à cultura escrita, justamente por não proporcionar aos professores uma formação de mediação de leitura que pudesse utilizar da melhor maneira possível os recursos enviados às escolas. Assim como, pautando-se no programa atualmente vigente, é nítido o descaso com a literatura, os espaços de leitura e a constante formação mercadológica proporcionada por um sistema neoliberal que assombra as escolas brasileiras e buscam formar alunos aptos para o mercado de trabalho sem um pensamento crítico e reflexivo sobre a sociedade que vive.

Dessa forma, fica a reflexão de que é preciso uma reestruturação nas escolas, nas Universidades/Faculdades, nos pesquisadores do âmbito educacional, pleiteando uma educação de boa qualidade que possa proporcionar ao aluno uma formação íntegra e neste

artigo enfatizamos que uma das possibilidades de se alcançar este objetivo é com a construção de um leitor ativo e crítico nos espaços escolares.

Referências

- Copatti, C. (2019). *Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica*. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul –UNIJUI, Ijuí, 274 f.
- CERLARC (2017). Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades. https://cerlarc.org/wp-content/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLARC_Planes_lectura_iberamerica_2017_07_12_17.pdf
- Copatti, C. (2018). Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático: Relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. *Perspectivas em políticas públicas*. 14(27), 1-32. <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795/3695>
- Cordeiro, M. (2018). Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). *Educação e realidade*. 43(4), 1477-1497. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WbBCbJNVTSp4jqT8P4T5c9f/?lang=pt>
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2009). Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola. <http://portal.mec.gov.br/consaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12516-pnbe>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(17), 120-145.
- Pereira, M. (2015). Transformar o Retrato da Leitura no Brasil - um desafio da sociedade brasileira. Zorara, Failla (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. Sextante.
- Street, B. (2003). ¿What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practices. *Current Issues in Comparative Education (Cice)*, 2(5) p. 77-102.
- Universidade Federal de Minas Gerais. (2012). Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

Uma abordagem inovadora no 1.º ciclo do ensino básico através do estudo dos astros

Mariana Costa | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) |
mariana.f.monteiro.c@gmail.com

Paula Farinho | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) |
paula.farinho@isce.pt

Helena Raposo | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) |
helena.raposo@isce.pt

Resumo

Nas últimas décadas, o desenvolvimento das tecnologias digitais conduziu as crianças da “geração digital” a um ensino que dê resposta às solicitações dos alunos. Deste modo, é essencial a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem para ir ao encontro das exigências do perfil do aluno do século XXI. O presente projeto desenvolveu-se numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Sintra, com a participação de uma turma de 3º ano de escolaridade com 21 crianças, das quais 4 apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo teve como principal objetivo dar a conhecer uma estratégia de aprendizagem diferente do ensino tradicional, integrando as visitas de estudo como enriquecimento individual e intelectual dos alunos. A Metodologia de Trabalho de Projeto foi a estratégia adotada para a promoção de melhores aprendizagens, indutoras do desenvolvimento de conhecimentos, de capacidades e atitudes nas crianças, permitindo, assim, o exercício de uma cidadania mais consciente e responsável. O tema do Projeto foi “Os Astros”, por iniciativa do grupo, a partir de uma visita de estudo ao Planetário de Lisboa. Deste modo, a componente curricular de maior incidência foi o Estudo do Meio, em articulação com todas as outras componentes do currículo, com o objetivo de promover conhecimentos indispensáveis e significativos, tal como está preconizado nas Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. Podemos concluir que as visitas de estudo são uma estratégia que deve ser utilizada na Prática Pedagógica, potenciando a utilização das tecnologias em sala de aula, contribuindo para a compreensão da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios.

Palavras-chave: Aprendizagens essenciais do ensino básico; Astros; Estudo do meio; Metodologia de trabalho de projeto; Visitas de estudo.

Introdução

A reestruturação no processo de ensino-aprendizagem deve apresentar como principal objetivo as exigências do Perfil dos Alunos, isto é, aponta para uma educação onde os jovens no final da escolaridade obrigatória alcancem um nível de ensino-aprendizagem adequado. Para tal, os professores e educadores devem ter um papel fundamental, não só pelas matérias que lecionam, como também na forma como as lecionam e conseguem captar o interesse dos seus alunos.

Podemos encontrar no Perfil dos Alunos uma matriz para os docentes e todos os que, direta ou indiretamente, tenham responsabilidades na área, se possam orientar no âmbito do desenvolvimento curricular, para uma “visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (Martins, 2016, p. 10) Para a realização deste projeto foram utilizados métodos e estratégias de ensino de modo a contribuir para o desenvolvimento das áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos.

A Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) foi uma das formas de promover aprendizagens significativas. Segundo Katz e Chard (2009), introduzir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças, uma vez que estas trabalham a observação e a investigação de vivências do seu quotidiano e do seu meio ambiente.

A MTP é uma abordagem oposta à educação tradicional. Estas aprendizagens são conduzidas a vários níveis e sentidos, ou seja, as crianças tornam-se agentes ativos e participativos em todas as etapas do projeto, alargando o conhecimento através da partilha de interesses e curiosidades por diferentes assuntos, capazes de serem trabalhados.

Utilizar as visitas de estudo como estratégia de aprendizagem tem como objetivo proporcionar e fomentar o ensino crítico tal como a MTP. As visitas de estudo funcionam de forma interativa, entre os diversos conteúdos programáticos que têm de ser apreendidos pelos alunos. Para além dos conhecimentos que se adquirem, ao realizá-las, percebemos que também são importantes pelas múltiplas descobertas que são proporcionadas. É de extrema importância adquirir saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, articulando-os com a escola e o meio, contribuindo, desta forma, para uma formação social e pessoal dos alunos (Monteiro, 1995).

A Autonomia e Flexibilidade Curricular vão ao encontro do Perfil do aluno para o século XXI, valorizam a aprendizagem centrada no aluno e promovem o seu papel ativo e crítico na construção do conhecimento. Desenvolvem uma aprendizagem de qualidade e, por conseguinte, conduzem ao sucesso educativo. Por outro lado, valorizam a gestão e lecionação interdisciplinar e a flexibilidade contextualizada, de modo a integrar atividades e projetos como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, como o conhecimento científico, espírito crítico, criatividade, entre outros.

O projeto teve início através de uma conversa não-formal em sala de aula, e baseou-se na MTP. Pelo facto de se realizar uma visita de estudo ao Planetário Calouste Gulbenkian, uma aluna questionou sobre o objetivo desta visita. Surgiu, assim, um potencial problema, pois foi perceptível que a dúvida não era apenas daquela aluna.

De forma a aprofundar o tema “Os Astros”, que faz parte dos conteúdos programáticos do currículo do ensino básico para o 3º e 4º ano de escolaridade, o projeto teve maior incidência na componente curricular do Estudo do Meio. Neste projeto pretendeu-se responder a todas as questões inicialmente colocadas, através de componentes teóricas (aulas) e atividades ligadas à temática, articulando, sempre que possível, com as restantes componentes do currículo.

À procura do saber

Este projeto teve como principal objetivo expor estratégias de aprendizagem diferentes do ensino tradicional, visando integrar as visitas de estudo e a MTP como forma de enriquecimento individual, intelectual e fomentar a promoção de aprendizagens significativas.

Segundo Monteiro (1995, p. 173), “as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas, integrados em projetos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional”.

Oliveira (2008) afirma que:

As Visitas de Estudo são actividades basilares no processo de ensino-aprendizagem, pelo facto de terem por base o envolvimento activo dos alunos na busca de informação e na utilização de recursos exteriores à escola. Como tal considera que estas, quando devidamente organizadas e planeadas, cumprem os requisitos necessários ao término de [qualquer] ciclo de aprendizagens em qualquer âmbito disciplinar. (p. 13)

Para além dos inúmeros conhecimentos adquiridos numa visita de estudo, é de sinalizar o seu contributo interdisciplinar, onde se articula a escola com o meio, o que contribui para uma formação social e pessoal dos alunos, afirma Monteiro (1995).

As visitas de estudo podem ser denominadas por globalizantes pelo facto de poderem integrar e reconhecer os aspetos geográficos, históricos, artísticos, económicos, literários, entre outros. Implicam sempre uma planificação de forma que a abordagem interdisciplinar dos diferentes conteúdos programáticos seja acessível para os alunos. Existem também visitas de carácter específico que abordam aspetos singulares de uma determinada disciplina (Monteiro, 1995).

Podemos encontrar no Perfil do Aluno (Martins, 2016, p. 13) um dos princípios que orienta e dá sentido a este:

Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas.

Tal como Almeida e Vasconcelos (2013) afirmam, a educação formal não ocorre, apenas, dentro de uma sala de aula, mas, também, quando o docente organiza visitas de natureza formal em ambiente não formal de aprendizagem. A escola deve ser, deste modo, aberta à sociedade e interagir com a mesma. Pombo (2006, pp. 162-164) defende que “o destino da escola é o Mundo” e que “todos os professores têm, fora de aula, o seu objecto de ensino”.

Almeida e Vasconcelos (2013, p. 13) afirmam que:

Deslocações efetuadas com os alunos ao exterior do recinto escolar, com objetivos educacionais claros, que visam enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta, e que tanto podem ocorrer a locais próximos ou distantes da escola, com durações igualmente variáveis.

As visitas de estudo devem ser entendidas como fundamentais e como recurso estratégico impulsionador de conhecimento, visto que é um potenciador de aprendizagens que os alunos vivenciam. Para comprovar tal afirmação, Oliveira (2008) enumera alguns benefícios das vistas de estudo: (i) incentiva o trabalho alunos-professor, de modo a construir conhecimento; (ii) promove o diálogo entre aluno-professor; (iii) desperta o interesse e a curiosidade, a fim de se desenvolverem conceptualmente; (iv) desafia os alunos a alargar conhecimentos em contextos diferentes de sala de aula; (v) desenvolve pessoalmente os alunos, onde estes podem transpor as suas experiências vividas durante a atividade, para o seu meio familiar, atendendo a todo um conjunto de variáveis que caracterizam o seu dia a dia; (vi) potência a reflexão e a consolidação dos conhecimentos.

Quando mencionamos potenciadores de aprendizagem nas visitas de estudo referimo-nos também ao ensino crítico, pois significa ensino pela descoberta ou, segundo Arends (1995, p. 395), “aquisição de conceitos, a instrução directa e a aprendizagem cooperativa”. Contrariamente àquilo que pode ser observado na maioria das escolas, o uso do método expositivo caracterizado pela autoridade do professor, onde os alunos têm um papel passivo, o ensino crítico defende que o professor tem de levantar problemas, visando, de acordo com Arends (1995, p. 395), “levar os alunos a pensar, a resolver problemas e a descobrir coisas por eles próprios”. Mais recentemente, podemos reforçar esta perspetiva no Perfil do Aluno (Martins, 2016, p. 16), pois entre as competências dos jovens à saída da escolaridade obrigatória contam-se: “ser capaz de pensar crítica e autonomamente, ser criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação”.

A aprendizagem baseada em problemas, em projetos ou em questões tem tido um grande impacto no ensino, verificando-se essencialmente na análise de problemas e casos reais, em função dos quais se estrutura toda a sua aprendizagem. Apesar das diferenças que possam existir, quer se trate de problemas ou outros, são estes que constituem o ponto de partida que conduz o aluno à procura e à descoberta das soluções (Jonassen, 1999).

Uma metodologia que defende a teoria do ensino crítico baseado em problemas é a MTP. Esta visa encontrar um fio condutor, que articule as questões inicialmente levantadas pelas crianças às respostas por elas descobertas. Esta metodologia vem permitir que as crianças se movam “para além do seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado em Vasconcelos, 2011, p. 10).

Segundo Katz e Chard (2009), “Um projecto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (p. 102). Desta forma, o professor ou educador deverá investigar quais os interesses do grupo.

Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva “centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2002, p. 11), o que permite uma abordagem cooperativa, sendo que as crianças que participam no trabalho por projeto assumem diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais. Trata-se, assim, de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

O Trabalho por Projeto,

desenvolve-se em grupo, logo em confrontos, com conflitos cognitivos, com questionamentos, conversas e debates de ideias e pontos de vista diferentes. Cada um constrói o conhecimento, mas esta construção faz-se num processo de interação com os colegas (nos pequenos grupos formados ou no grupo turma), com o professor, com a instituição-escola, com a comunidade. (Leite & Santos, 2004, p. 3)

O professor tem o papel fundamental de orientar o trabalho e as pesquisas a fazer, pois “o responsável máximo pela escolha dos temas é o educador, uma vez que é a ele que compete decidir se os temas selecionados são adequados ao desenvolvimento das crianças” (Katz & Chard, 2009, p. 121). Ainda assim, os interesses podem divergir entre as diferentes crianças de um grupo. Desta forma, o professor/educador deve organizar o grupo tendo em consideração este facto. Por conseguinte, esta metodologia “exige uma organização complexa do trabalho de grupo” (Rangel & Goncalves, 2010, p. 22).

A utilização das técnicas acima mencionadas tem como objetivo promover a qualidade do ensino-aprendizagem. Assim, espera-se que no fim da escolaridade obrigatória, o jovem seja capaz de adquirir as aprendizagens adequadas de forma a alcançar o Perfil do Aluno.

O Perfil do Aluno define “o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, e tem como objetivo potenciar “equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos”, (Martins, 2016, p. 5). Para alcançar o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, criou-se o projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Este define-se por “princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário” (Despacho n. 5908/2017). Deste modo, é importante compreender o que se entende por currículo, e este é “o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, isto é, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação”.

Quando se fala no Perfil do Aluno podemos ter algumas dúvidas se se consegue incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nestes projetos e métodos de aprendizagem. Segundo o Despacho n. 5908/2017, um dos princípios orientadores é a “garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e

às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos”. Para responder a esta questão, podemos também ter como base o princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

Consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

Este conceito de escola inclusiva vem reforçar o direito à igualdade do tipo de ensino para todos, independentemente das diferenças individuais de cada criança quer no acesso quer nos resultados do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, o Trabalho por Projeto é uma metodologia que pode e deve ser aplicada em turmas com inclusão de crianças com NEE em que a partilha de experiências e o trabalho colaborativo sejam uma constante no quotidiano da sala de aula.

Participantes

O Projeto realizou-se numa Escola do Ensino Básico do concelho de Sintra, do distrito de Lisboa, Portugal. Nele participaram 21 alunos do 3.º ano de escolaridade, dos quais 4 apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), a investigadora e cinco professores da instituição: uma professora do 1º ciclo do ensino básico, uma professora de música, uma professora de inglês, um professor de tecnologias de informação e comunicação e um professor de expressão físico-motora.

Instrumentos

No âmbito deste Projeto foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados que passamos a enumerar: observação participante, notas de campo, diários de bordo, registos fotográficos, registos áudio e vídeo.

No que concerne a observação participante, de acordo com Alarcão e Roldão (2008), esta leva à “reflexão que é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas” (p. 30).

Relativamente às notas de campo, estas foram recolhidas em contexto de sala de aula, através da observação de situações, de atividades realizadas ou de diálogos entre crianças-crianças ou crianças-adulto. Estes registos foram concretizados após o momento em que os “episódios” sucederam. O objetivo fundamental das notas de campo “(...) é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Utilizámos ainda outro instrumento,

os diários de bordo, que foram instrumentos reflexivos diários que permitiram proceder a algumas reformulações, tendo por base a reflexão crítica das respetivas atividades. No que concerne aos diários de bordo, de acordo com Moreira (2011), estes poderão revelar uma boa ferramenta de regulação das aprendizagens através da qual cada investigador conseguirá definir para si mesmo o que é mais pertinente para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

As fotografias e os vídeos foram outros recursos empregues com regularidade para registar os diferentes momentos do dia, desde a planificação das atividades até à concretização dos trabalhos efetuados pelos alunos.

Procedimentos

Numa primeira fase (Definição do Problema), clarificaram-se as dificuldades a resolver e o problema a ser estudado. Em grupo discutiram-se e partilharam-se os conhecimentos que, segundo Helms (citado em Vasconcelos, 2012, p. 14), se iniciam a partir do “conhecimento base” sobre o assunto, em que deverá ser questionado “o que sabemos” (Figura 1).

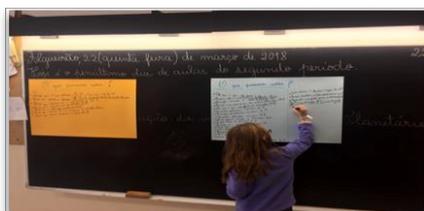


Figura 1. Registo do conhecimento

Assim, este projeto surgiu a partir de uma questão acerca do local onde se iria realizar a visita de estudo da semana seguinte. Com este diálogo, foi possível perceber a problemática a estudar e antes da visita de estudo ao Planetário Calouste Gulbenkian fez-se um *Brainstorming* sobre o que os alunos “já sabiam”, “o que queriam saber” e o que “gostariam de aprender”.

A segunda fase (Planificação) centrou-se na perceção que o grupo tinha de organização espacial e temporal. Distribuíram-se as tarefas, sendo o professor o mediador do grupo, o responsável por delinear as atividades que deveriam ser cumpridas, os pontos que deveriam ser abordados, por onde deveriam iniciar e que caminho iriam percorrer. Contudo, as alterações e a adaptação são processos inerentes e fundamentais ao trabalho de projeto. No decorrer do trabalho, os alunos alteraram a planificação. O facto de os resultados finais do trabalho por projeto ser diferente da planificação, não significa que seja pior ou melhor, é diferente.

Numa terceira fase (Execução), o trabalho, anteriormente, planificado foi posto em prática pela concretização das atividades, da recolha de informações e, também, pela realização de materiais. O plano previamente elaborado não é estanque, pode ser reajustado ao longo desta fase por meio de avaliações intermédias.

Na quarta fase (Avaliação/Divulgação), os alunos partilharam com a restante comunidade escolar todas as suas aprendizagens realizadas em torno do proposto. A avaliação final de um trabalho deve assentar sobre as fragilidades que as crianças tinham nas suas conceções prévias, deixando prevalecer os seus conhecimentos após a realização de todas as atividades propostas. As crianças “comparam o que aprenderem com as questões que haviam formulado inicialmente (...)” (Vasconcelos, 2011, p. 143).

O Planetário Calouste Gulbenkian tem como objetivo sensibilizar e promover o interesse sobre temas da astronomia e da astrofísica. Assume, também, uma vocação social, articulando a astronomia às atividades humanas e às contribuições portuguesas para a história universal.

Concluída a visita de estudo, efetuou-se uma análise às questões que tinham sido respondidas e às que tinham ficado por responder. Verificou-se que a maioria das questões ainda se encontravam por responder.

Segundo Leite e Santos (2004), as crianças aprendem quando as suas aprendizagens têm significado, isto é, têm sentido para o indivíduo ao nível cognitivo, emocional-afetivo e social. Desta forma, no desenvolvimento do projeto, realizaram-se diversas pesquisas que responderam a cada uma das questões, permitindo uma aprendizagem com significado e intencionalidade.

Posteriormente, delineou-se o que iria ser realizado. No entanto, segundo Vasconcelos (1998), uma planificação é não-linear, pois o diagnóstico não é estático, vai-se reformulando de acordo com as novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas, prevendo-se os possíveis desenvolvimentos do projeto.

Assim, no início da pesquisa, questionou-se o grupo de alunos sobre onde é que conseguiriam encontrar as respostas para as questões anteriormente colocadas e surgiram algumas sugestões: (i) computadores e aulas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); (ii) jornais e revistas e (iii) livros e enciclopédias.

Deste modo, procurou-se desenvolver o espírito crítico, o raciocínio rigoroso, a criação de hábitos de estudo, as operações mentais de observação, a pesquisa, a autonomia, a iniciativa pessoal, a crítica documental, a análise, o confronto de ideias, a capacidade de síntese, a criação de alternativas, a capacidade de perspetivar pistas diversificadas para abordar os problemas.

Consoante o interesse dos alunos, foi elaborado um cronograma e uma teia inicial com as atividades propostas. No entanto, como foi uma planificação não-linear, foram efetuadas, ao longo do projeto, alterações, dando origem à teia final (Figura 2), incluindo todas as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, e contemplando sempre a flexibilidade curricular. Nesta, podem-se observar através das diferentes cores, que correspondem a cada componente do currículo, o que foi articulado em cada atividade.

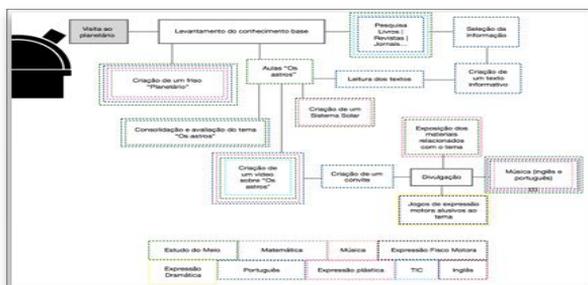


Figura 2. Teia Final

Na fase seguinte, iniciou-se o processo de criação, pesquisa e aprendizagem. É nesta fase de execução que se aprofundam os conhecimentos sobre os assuntos a investigar. Desenvolveram-se várias atividades de pesquisa, construção e consolidação do saber. Começou-se por fazer uma pesquisa no espaço da Biblioteca Escolar em que os alunos tinham à sua disposição computadores ligados à internet e livros/ enciclopédias (Figura 3 e 4).



Figura 3- Pesquisa em computadores | Figura 4- Pesquisa em livros e enciclopédias

Estas explorações foram realizadas em pequenos grupos de trabalho de dois a três elementos. Cada grupo realizou a seu estudo centrado no tema “Os Astros”.

Os alunos tiveram autonomia para fazer um resumo que partilharam com os colegas (Figura 5).



Figura 5. Partilha de resumos

Segundo Leite e Santos (2004):

As condições de aprendizagem passam por um ambiente de optimismo pedagógico, autoconfiança, autonomia, discurso positivo, estimulador,

calmo, respeitador, participativo, traduzidas em narrativas consentâneas. Mas, na escola o que se verifica é que, tantas vezes, há medos paralisantes de arriscar, de fracassar, que amarram alguns alunos, há resignações sofridas, alunos aborrecidos, insatisfeitos, inseguros, desmobilizados, "malcomportados..."

Após a partilha de conhecimentos, fez-se uma síntese do que tinha sido apreendido. De acordo com alguns autores, nomeadamente Van Zee et al. (2001), é importante permitir que os alunos participem na aula com as suas ideias. Dar tempo para que os alunos organizem a resposta, parece ser um fator que pode encorajar os alunos a pensarem de forma mais aprofundada. Esta fase decorreu durante várias semanas, com a execução de atividades diversificadas, praticando-se a flexibilidade curricular.

Assim, realizou-se uma tarefa desenvolvida a pares, que consistiu em seguir um protocolo de construção de um "Friso Planetário com a supervisão da estagiária e da professora do 1º ciclo. Como qualquer protocolo experimental, também este decorreu por fases:

1.º - Leitura e compreensão do protocolo.

2.º - Construção dos 8 planetas, astro (sol) e satélite natural da terra (lua), com as medidas de diâmetro à escala (Figura 6) e pintaram de acordo com a realidade.



Figura 6. Construção e caracterização

3.º - Criação de um friso com aproximadamente 5 metros de comprimento, e colocaram uma escala de centímetros (cm).

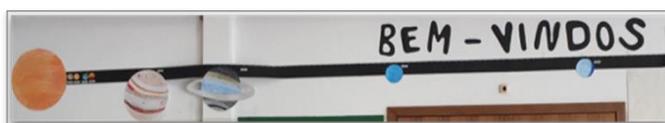


Figura 7. Friso com escala em centímetros

4.º - Colocar as construções feitas (planetas, sol e lua) à escala correta, de acordo com protocolo (Figura 8).



Figura 8- Colocar à escala as construções

5.º - Resultado final (Figura 9).



Figura 9. Resultado final

Com esta atividade, foram articuladas várias componentes do currículo, o português através da leitura e análise do protocolo, a matemática com a construção dos planetas (diâmetro, raio, escalas e números), a expressão plástica com a caracterização real de cada planeta, sol ou lua e a componente curricular do estudo do meio com o tema “Os Astros”.

Concluída a atividade do friso, com a orientação tutorial do professor de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), executou-se um vídeo com as sinopses das pesquisas efetuadas e as respetivas ilustrações elaboradas pelas crianças.

Também foram projetados vários diapositivos (PowerPoint). Esta estratégia motivou o interesse, a concentração e a participação dos alunos.

Segundo Leite e Santos (2004), as crianças aprendem quando as suas aprendizagens têm significado, isto é, têm sentido para o indivíduo ao nível cognitivo, emocional-afetivo e social.

Com as atividades anteriormente concluídas, solicitou-se a participação das professoras de Expressão Musical e de Inglês para que em conjunto se realizasse uma ou mais atividades em que as duas componentes curriculares estivessem articuladas.

Deste trabalho colaborativo resultaram duas canções sobre o tema “Os Astros”, uma em inglês e uma em português. Mais tarde, surgiu o interesse das crianças em integrarem a Expressão Físico-Motora no projeto, visto que era a única componente do currículo que não tinha sido integrada até ao momento. Assim, sob a orientação do professor de Expressão Físico-Motora, foi desenvolvida a expressão corporal e ao som de uma melodia adequada, este exercício foi articulado também com a expressão dramática (Figura 10 e 11).



Figura 10. Expressão Físico-Motora



Figura 11. Expressão Físico-Motora

Ao ser abordado o movimento aparente do sol, surgiu uma questão relativamente à sombra, e o que realmente significava o “Movimento aparente do sol”.

Para responder a esta questão, fez-se uma atividade experimental, em grupo de 4 e 5 elementos, que seguiu o protocolo facultado. Nesta atividade, surgiu a oportunidade de uma professora do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) dar o seu contributo, com a sua experiência e conhecimento.

A professora do 2.º CEB questionou os alunos sobre algumas situações experienciadas e as crianças mostraram domínio nos conteúdos programáticos apreendidos.

Avaliação e Divulgação do Projeto

Após relembarmos como se escrevia um convite, em conjunto, executámos um, para que mais tarde pudesse ser entregue aos convidados. No Braistorming surgiu um título bastante interessante, “A aventura dos 21 Astronautas”, que acabou por dar, também, o nome para projeto realizado. Por sua vez, o desenho do convite foi eleito pelos alunos intervenientes (Figura 12).

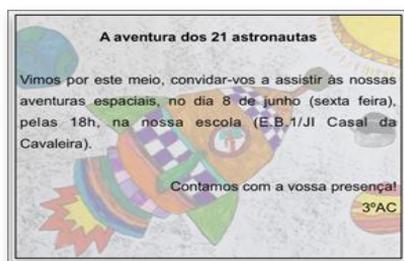


Figura 12. Convite à comunidade educativa

Para que a participação das famílias fosse mais intensa, pediu-se aos alunos que, em colaboração com a sua família, construíssem um Sistema Solar. Philips (citado em Hohmann & Weikart, 2003) define “um sistema ou uma cultura familiar como algo que envolve todas as coisas que as famílias fazem para levar as suas crianças a conhecer e a compreender as ideias partilhadas pelo grupo familiar quanto a valores, crenças e comportamentos” (pp. 46-47). Sugeriu-se que fossem criativos, pois todos os trabalhos seriam totalmente diferentes uns dos outros... E tal como Walters afirma (citado em Diogo, 1998, p. 38), “a heterogeneidade das propostas apresentadas em torno do conceito leva-nos a pensar que a definição de família deve assumir um carácter operativo tendo em vista os problemas de investigação a que está associada”. Seja qual for a área de educação, qualquer profissional sabe que os resultados do seu trabalho junto dos alunos são influenciados pelo apoio que estes recebem, ou não, dos seus familiares.

Lima (1992, citado em Homem, 2002) refere que a escola deve ser entendida como uma ampliação da família, sendo considerada como uma das suas funções primordiais: a extensão e o complemento da função educativa. Esta atividade foi alargada a todas as turmas do 3º e 4º anos de escolaridade visto que também estavam a trabalhar este tema. Com estes

trabalhos, foi feita uma exposição à entrada do anfiteatro onde se realizou a apresentação (Figura 13).



Figura 13. Exposição dos trabalhos realizados com a família

Todos os professores da escola colaboraram na construção desta apresentação e as crianças estavam muito motivadas, contribuindo, também, para a concretização deste dia.

A divulgação do Projeto “Os Astros” fez-se através da apresentação de um espetáculo para os pais /encarregados de educação, famílias, docentes, não docentes, órgãos de gestão da escola e parceiros educativos. Com a realização deste espetáculo musical e dramático foram apresentados os resultados de todo o processo de ensino-aprendizagem e da articulação e transversalidade do currículo, tal como prevê o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no art.º 5º, que defende a dinamização do trabalho de projeto e o progresso de experiências comunicacionais e expressão nas “dimensões oral, escrita, visual e multimodal”, possibilitando aos alunos, situações de aprendizagens significativas.

Iniciou-se a divulgação dos resultados do projeto às famílias e à comunidade educativa com uma apresentação de expressão corporal, sobre “A aventura dos 21 Astronautas”, articulada com uma canção, original, concebida pelos alunos e pela professora de música. Também as Tecnologias de Informação e Comunicação concorreram para o sucesso do projeto, pois os alunos produziram um vídeo, sobre o tema em estudo, com a orientação do professor de TIC. A componente de expressão plástica também esteve presente, nesta divulgação, através da conceção dos planetas e estrelas que decoraram todo o cenário do espetáculo. Para concluir este espetáculo, foi cantada uma canção em inglês, sob a orientação da respetiva professora, articulando-se, deste modo, a componente curricular de inglês.

Os resultados obtidos com a intervenção deste projeto foram bastante positivos e a avaliação do trabalho por projeto centrou-se no estudo e exploração de uma dada problemática em contexto social e de grupo, sendo que uma das vantagens existentes na MTP é o facto de os alunos terem a possibilidade de selecionarem o que querem aprender e estudar, explicar o que já sabem sobre o assunto e decidirem o que querem aprofundar sobre determinando assunto (Rangel & Gonçalves, 2010). Deste modo, possibilita-se a aprendizagem partilhada e participada em que os alunos estão envolvidos na planificação do trabalho que terão de realizar tanto na vertente conceptual como na funcional.

Fez-se o cruzamento dos instrumentos de recolha de dados utilizados no projeto (observação participante, notas de campo, diários de bordo, registos fotográficos e registos áudio e vídeo), onde as “vozes dos alunos”, as “vozes dos encarregados de educação” e as “vozes da comunidade educativa” foram elementos cruciais para a avaliação do projeto (Figura 14 e 15).



Figura 14. Avaliação do Projeto



Figura 15. Avaliação do Projeto

mobilizem recursos mais alargados para a procura de respostas e para uma compreensão global do problema” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 24). A utilização de diferentes recursos permite uma educação mais integrada e integral, existindo uma maior variedade na abordagem de vivências, na mobilização de competências e de conhecimentos de diferentes áreas e domínios.

Por fim, a MTP possibilitou a existência de um trabalho cooperativo em que se estabeleceu uma interação na forma como o trabalho é organizado, na recolha de materiais e informação, na procura ativa de respostas e conclusões para os problemas previamente colocados e, por fim, na produção de resultados e sínteses (Rangel & Gonçalves, 2010).

Conclusão

Com este projeto, através da Metodologia de Trabalho por Projeto, conseguiu-se promover aprendizagens significativas nas crianças, uma vez que “um projecto se confronta com “verdadeiros” problemas, diferentes dos meros exercícios escolares, mas problemas para resolver e obstáculos que o grupo deve superar para atingir os seus fins” (Perrenoud, 2001, p. 112). Sendo a motivação um fator fundamental para esta promoção, é importante que as crianças progredam “para o trabalho escolar e para a aprendizagem, dos interesses, questões e interrogações que os alunos têm sobre o mundo e sobre o meio . . . em que vivem” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 23).

Este projeto teve uma duração de 12 semanas. Silva (2005, p. 61) afirma que “para pensar no tempo de duração de um projecto, é também de ter em conta a sua importância no desenvolvimento da autonomia.”. A duração de um projeto não se classifica pelo tempo, mas sim pela oportunidade que este oferece para promover aprendizagens. Assim, pode-se classificar este como “um tempo “forte” e enriquecedor da aprendizagem” (Silva, 2011, p. 125). Desta forma, podemos concluir que durante este projeto, as crianças desenvolveram competências transversais e adquiriram novos saberes. Por outro lado, os objetivos deste projeto foram plenamente alcançados, sendo possível implementar uma estratégia de ensino-aprendizagem com este grupo de alunos, diferente do ensino tradicional, incluindo as visitas de estudo no desenvolvimento de competências articuladas, entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, como se prevê no Perfil do aluno do século XXI. É crucial que os alunos sejam capazes de investir ininterruptamente, ao longo da vida, na sua educação e agir de modo consciente e livre, enfrentando os reptos sociais, económicos e

tecnológicos do mundo atual. Só com metodologias colaborativas e aprendizagens partilhadas, como a MTP, é possível obter êxito escolar no sistema educativo português.

Também, na atualidade, é relevante utilizar recursos amplamente diversificados para que se possa permitir uma educação mais integrada e integral, existindo uma maior heterogeneidade na abordagem de vivências, na mobilização de competências e de conhecimentos de diferentes áreas e domínios.

Referências

- Alarcão, I., & Roldão, C. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores* (1ª ed.). Edições Pedagogo.
- Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Fonte da Palavra.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). McGraw-Hill Editores.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Texto Editora.
- Despacho nº. 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017 – II Série. Ministério da Educação.
- Diogo, J.M.L. (1998). *Parceria Escola – Família, A Caminho de uma Educação Participada*. Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *Educação como Prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Hohmann, M. & Weikart D. (2003). *Educar a criança*. (2ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. (2002). *O jardim-de-infância e a família, as fronteiras da cooperação*. Instituto de Cooperação Institucional.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In: Reigeluth, Ch. (Ed.). *Instructional-design theories and models* (pp. 215-239). Lawrence Erlbaum.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Afrontamento.
- Leite, E., & Santos, M. (2004). *Metodologia do Trabalho de Projecto*. Ministério da Educação.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Máximo Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

- Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo. In *Novas Metodologias em Educação* (pp. 171-197). Porto Editora.
- Moreira, P. (2011). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora.
- Oliveira, M. M. G. T. (2008). *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico- Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. Dissertação apresentada para o Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por Doutor Luís Gonzaga Pereira Dourado.
- Perrenoud, P. (2001) *Aprender na escola através de projectos: porquê? como? Porquê construir competências a partir da Escola?* Editora Asa.
- Pombo, O. (2006). *Unidade da Ciência: Programas, figuras e metáforas*. Duarte Reis Editores.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas. *Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21–43.
- Silva, I. L. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projéttil” não identificado. In *Actas 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo* (pp. 49-64). Areal Editores.
- Silva, I. L. (2011). *Das voltas que o projeto dá... Da Investigação às Práticas*, I (3). 118-132.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Van Zee, E. H., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpsons, D., & Wild, J. (2001). Teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 159-190.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de projecto na educação pré-escolar em Portugal. In L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. L. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.123-158). Ministério de Educação/Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura. Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.

“A partir de hoje não podem entrar na creche!” A confiança de famílias com filhos na creche, em tempos de pandemia

Marisa Henriques | ISEC Lisboa (Portugal) | marisahenriques_@hotmail.com
Rita Brito | ISEC Lisboa (Portugal) | rita.brito@iseclisboa.pt

Resumo

A prioridade da creche é estabelecer um elo de confiança com as famílias, assim como promover a participação de todos os envolvidos na educação da criança. A presença dos pais/cuidadores é fundamental, pois através do diálogo permanente, da compreensão e reciprocidade entre ambos, é possível uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral da criança. Os pais/cuidadores devem estar presentes sempre que possível e devem ter confiança na instituição e nos profissionais de educação que acompanham a criança diariamente. No entanto, devido à pandemia originada pelo vírus sars-cov 2, algumas creches viram-se forçadas a condicionar a entrada dos pais/cuidadores, no âmbito de proteger famílias, crianças e funcionários. Neste sentido, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, o nosso trabalho tem como objetivo conhecer o caso de uma creche privada no que respeita às estratégias criadas com o intuito de comunicar com pais/cuidadores de uma sala de crianças com 1 ano, impossibilitados de entrar na instituição educativa frequentada pelo(s) filho(s). Quais os sentimentos dos pais/cuidadores ao verem-se impedidos de entrar na creche e de participar nas atividades dos filhos? Que dinâmicas de comunicação foram implementadas pela instituição de modo a continuar a envolver os pais/cuidadores no percurso de aprendizagem dos filhos e a manter a confiança destes na instituição educativa? Deste modo, desenhou-se um estudo de caso, com uma metodologia mista, onde foram distribuídos questionários a 15 famílias e realizadas entrevistas ao diretor técnico de uma instituição e à educadora de infância da sala de crianças de 1 ano. Os dados analisados revelam que, apesar dos pais não poderem entrar na creche, estes não perderam a confiança na instituição e nos profissionais que acompanham os filhos. Concordam também com as medidas de segurança implementadas, visto que o seu objetivo é a segurança de toda a comunidade educativa e, acima de tudo, dos seus filhos.

Palavras-chave: Creche; Família; Comunicação; Confiança; Sars-Cov 2.

Introdução

Este trabalho teve como base uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, com vista à obtenção do grau de Mestre.

A motivação que despertou para a realização deste estudo prende-se com o facto de aquando do ingresso no Mestrado, em setembro de 2019, nada previa que 6 meses depois estaríamos em confinamento devido a uma pandemia universal originada pelo vírus Sars-Cov 2, que nos obrigou a permanecer em casa e a nos readaptarmos a esta nova realidade.

A forma como a escola estava preparada para a receção das famílias viu-se alterada. Desde a criação de circuitos específicos para que o cruzamento entre adultos e crianças fosse o menor possível, bem como entre as diferentes valências, até os contactos ficarem reduzidos à porta da Instituição, foi implementada toda uma nova dinâmica.

Traçámos como objetivo principal conhecer as estratégias criadas por algumas Creches, em Lisboa, com o intuito de comunicar com as famílias das crianças, impossibilitadas de entrar na instituição educativa frequentada pelos filhos. Como se sentiram as famílias ao verem-se impedidas de entrar na Creche e de participar nas atividades dos filhos?

Em seguida apresenta-se a revisão de literatura, a metodologia, apresentam-se e analisam-se os dados e terminamos com umas breves conclusões e as referências.

Revisão da literatura

A Creche e o desenvolvimento da criança

Segundo a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, a Creche assenta num projeto pedagógico adequado à faixa etária da criança, onde prevalece o respeito pela sua identidade e ao mesmo tempo potenciador no seu desenvolvimento. Enquanto equipamento socioeducativo que acolhe crianças até aos 3 anos de idade, é inegável o seu papel determinante no apoio à família e à criança (Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro).

Na Creche, importa garantir que as experiências e as rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades, nomeadamente (Portugal, 2012):

- Necessidades físicas – comer, beber, dormir movimento, regulação da temperatura, descanso;
- Necessidade de afeto – proximidade física, ser abraçado, de ligações afetivas, relações calorosas e atentas;
- Necessidade de segurança – de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, de confiança, de contar com os outros em caso de necessidade;
- Necessidade de reconhecimento e de afirmação – de se sentir aceite e apreciada, escutada, respeitada e de pertença a um grupo;
- Necessidade de se sentir competente – de se sentir capaz e bem-sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassar probabilidades, procurar o desafio, o novo e o desconhecido;
- Necessidade de significação e de valores – percepção de sentido, de se sentir bem consigo.

O período de adaptação das crianças e das famílias à Creche

Os bebés, quando nascem, demonstram comportamentos inatos que lhes garantem a proximidade e o contacto com a mãe ou o prestador de cuidados (Bowlby, 1974). O mesmo

autor realça a importância da separação da criança com a mãe sem que exista uma figura de referência com capacidades de proporcionar o bem-estar físico e psicológico a criança.

É este processo de reconhecimento de nova figura de referência e construção de nova relação vinculativa que se verifica quando a criança inicia o período de adaptação à Creche.

Baseados na forma como são tratados pelos pais, os bebés desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas, assim sendo através das interações com outros adultos vão experienciando as primeiras relações. Quando sentem que existe uma parceria com os adultos que lhes confere liberdade para explorar e os incitam e demonstram alegria perante os seus interesses e competências emergentes (Portugal, 2011).

A relação escola-família

A maneira como a relação escola-família se desenvolve depende das diferentes perspetivas culturais, de investimento e ideologia dos participantes sejam professores, famílias ou o contexto onde cada escola está inserida.

As famílias são sempre as primeiras educadoras das crianças tidas como parte integrante do processo educativo. Uma relação saudável entre a Creche e a família é basililar e de importância maior nesta fase de responsabilidade e proteção acrescidas (APEI, 2020).

Deve o educador estabelecer uma ligação de coeducação através de uma relação comunicativa e cooperante, na medida em que se revela essencial na construção de uma boa relação com os adultos de referência para a criança. Essa relação assenta na criação da chamada relação pedagógica funcional e saudável, proporcionando respostas educativas personalizadas, coerentes dando continuidade educativa dos cuidados familiares, dando respostas às necessidades individuais de cada criança e família (Quintas & Lemos, 2015).

Segundo Mata e Pedro (2021), é responsabilidade da comunidade educativa promover o envolvimento das famílias, começando pelos órgãos de gestão, equipa pedagógica e até pelas crianças, contribuindo de forma plena para a participação plena e envolvimento de todas as famílias.

Conforme vem descrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), cabe-nos incentivar a participação das famílias no processo educativo do seu filho. Deste modo é importante criar uma relação com as mesmas, privilegiando o contato e a interação, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e social adequado e harmonioso de cada criança.

“A relação entre família e escola não é simples nem natural, muito pelo contrário, requer disponibilidade, abertura e diálogo entre ambas as partes” (Pereira, 2012).

Por esta razão, devem ser criadas condições para que todos possam participar na vida escolar dos seus educandos.

Confiança

A palavra Confiança deriva do latim (cum + fides) que significa “com fé” (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A definição de confiança, no aspeto interpessoal, refere-se às expectativas que se têm em relação ao comportamento do outro, ou seja, a confiança é a expectativa positiva de que outra pessoa não agirá de maneira oportunista – seja por palavras, ações ou decisões (Almeida, 2013).

Erikson (1950, citado em Papalia, Olds & Feldman, 2001), na sua teoria de desenvolvimento psicossocial, defende que o processo de desenvolvimento do ego consiste em oito estádios ao longo do ciclo de vida. Cada estágio desenvolve-se em torno de uma crise específica de personalidade em que o indivíduo é confrontado com o desafio de alcançar um equilíbrio saudável entre características alternativas positivas e negativas. A primeira crise ocorre entre os 0 aos 18 meses e é denominada de confiança básica versus desconfiança básica, pois o bebé está a desenvolver confiança nas pessoas e objetos. Se houver uma resolução bem-sucedida, o bebé desenvolve o sentido do mundo como um lugar bom e seguro, onde as suas necessidades são satisfeitas e consegue obter o que deseja. Caso contrário, o mundo será visto como um lugar hostil e imprevisível e terão dificuldades no estabelecimento de relações.

De acordo com Putman (2000, citado em Delicado et al., 2015) a confiança é o “lubrificante” da vida social que funciona como facilitador de relações, sejam elas interpessoais ou institucionais. A confiança permite acreditar que estamos todos a trabalhar para um mesmo objetivo, simplifica as regras e reduz o conflito. Para além de estar associada a valores de bem-estar do outro, também permite criação de empatia, sentimento fundamental nas relações sociais.

Comunicação

Se a confiança é, segundo a literatura, uma das bases da interação social e, se é através da comunicação (oral ou escrita) que as relações humanas existem e se desenvolvem, sem a comunicação, não seria possível estabelecer as relações entre as pessoas (Delicado et al., 2015).

O conceito de comunicação inspira-se assim em ideias como envolvimento, partilha de responsabilidades, troca de ideias, cooperação e proximidade que contribuem para a criação de uma relação assumida de confiança e compromisso.

Segundo Watzlawick, Beavin e Jackson (1967), a comunicação afeta o comportamento, sendo este o seu aspeto pragmático. Como o comportamento não tem oposto (isto é, não existe um não comportamento), todo o comportamento é comunicação e toda a comunicação afeta o comportamento. Todas as interações (com palavras ou silêncios) tem valor de mensagem, influenciam os outros e determinam o tipo de relação.

Na mesma linha de pensamento, Blue-Banning e colegas (2004) dizem-nos que tanto a comunicação, como a confiança são dois dos aspetos mais importantes no

estabelecimento de parcerias entre a escola e as famílias. Para os autores, “os membros de uma parceria devem partilhar e usar uma comunicação positiva, construtiva e respeitosa entre todos/as. Para ser eficaz a comunicação deve ser frequente, horizontal e acessível” (p. 174) e cabe ao educador de infância usar uma comunicação clara, honesta, positiva, cuidadosa, atenciosa, aberta, atenta e baseada na escuta ativa. Quanto à confiança refere que “todos/as devem partilhar um sentimento de segurança mútua e confiança no carácter, competência, resistência e honestidade dos outros membros da parceria” (p. 174). Para tal, além da competência, deve o educador cumprir o prometido, ser coerente entre a palavra e a ação, justificar-se e explicar possíveis mal-entendidos.

O que é importante não é o conteúdo da comunicação per se mas o aspeto relacional da mesma em articulação com o sistema em que acontece (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967). Desta forma, ao considerarmos a comunicação e com o objetivo de estudá-la e avaliá-la, temos que levar em linha de conta o meio e o tempo em que ocorre.

O impacto da pandemia

A pandemia da Covid-19 tem trazido inúmeros desafios em todas as áreas da vida, sendo que em contexto de Creche o problema passa não só pela adaptação das condições de trabalho, mas também pelo estabelecimento das primeiras relações entre entidades e famílias.

Tendo em conta as medidas de prevenção e controlo emanadas da Direção-Geral de Saúde (DGS), a Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) elaborou dois documentos designados Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em Creche (0-3 anos) em tempo de COVID-19 (APEI, 2020). Estes documentos reúnem um conjunto de estratégias e propostas, dirigidas designadamente às direções pedagógicas das instituições, às equipas educativas, às famílias e às crianças, sobre a organização do tempo, dos espaços e dos materiais. Subjacente a esta iniciativa esteve a intenção de elaborar um contributo que respeitasse os princípios basilares da pedagogia da infância e garantisse a efetivação dos direitos das crianças, bem como os dos adultos com quem as mesmas convivem, sem que fossem descuradas as regras que a situação pandémica exige (APEI, 2020).

Do ponto de vista da organização dos espaços, as regras são claras - distanciamento físico, mas não confinamento ou isolamento social das crianças, redução do número de crianças por sala, utilização de espaços exteriores sempre que possível, sempre com preocupações pedagógicas, de segurança e de saúde (APEI, 2020).

Contudo, na faixa dos 0-3 anos, o desenvolvimento e a aprendizagem estão dependentes de uma relação humanizada em todos os momentos (higiene, alimentação, repouso).

Em fase de adaptação à Creche e às suas rotinas, as crianças precisam de colo, de demonstrações de afeto pelo contacto físico.

Se numa situação não pandémica, o estabelecimento de parceria com as famílias é um desafio, na situação atual os constrangimentos são ainda mais observáveis. O

estabelecimento de uma parceria promove a participação positiva e o da família; a qualidade das práticas educativas e o nível de satisfação dos profissionais de educação, e a afiliação da criança à Creche (Blue-Banning et al., 2004; Pianta et al., 2001).

A comunicação entre escola e família é o elemento básico da participação dos pais na escola. Quando esse tipo de comunicação é eficaz, os pais ficam mais propensos a confiar e cooperar, a melhorar sua interação com a escola, compreender melhor as políticas escolares e as ações dos educadores para assim acompanhar de uma melhor forma o progresso escolar da criança (Matos, 2003). Será fundamental cooperar e dialogar no sentido de responder às necessidades de todos, mas fundamentalmente das crianças, aceitando as novas orientações de funcionamento extraordinário da Creche.

Mas a pandemia e o imperativo da saúde, obrigou à utilização de Equipamentos de Proteção Individual (máscaras, viseiras, luvas). O contacto ocular (o sorrir com os olhos) e a utilização da voz e do corpo assumiram grande importância nas relações. Se com as crianças se foram tentando diluir as diferenças relacionais impostas por estes constrangimentos, com as famílias as soluções poderão ter causado um maior impacto.

As famílias que antes eram convidadas a participar ativamente nas atividades escolares (seja pela realização de trabalhos ou presença em festas e eventos), ficaram impedidas de o fazer.

As equipas passaram a ser criativas nas formas de comunicar, mas as relações escola-família ficaram confinadas a contactos breves, à porta das instituições e à demonstração de trabalhos em átrios/ espaços de acolhimento, criando novos desafios no envolvimento das famílias no processo educativo. A comunicação migrou para a esfera do digital, com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Quando falamos em TIC estamos a referir-nos ao uso de ferramentas como o email ou softwares de partilha de dados como drives, entre outras.

Metodologia

Problema, objetivos e questões de investigação

O momento que atravessamos, devido à pandemia, evidenciou importância de estabelecer uma relação de confiança com as crianças para que as famílias se sintam também elas confiantes e seguras. Desde o distanciamento físico das pessoas e dos espaços, até à comunicação que passou a ser essencialmente digital, entregar os filhos à porta da instituição, a alguém responsável da sala, fez-nos refletir sobre a importância das relações família-criança-instituição.

Deste modo, foi delineado o tema do estudo e enunciou-se a seguinte questão de partida:

- Devido às contingências impostas pela pandemia (distanciamento físico, impedimento de frequentar os espaços, comunicação preferencialmente digital), estará a confiança entre famílias e instituição comprometida?

Foram igualmente estabelecidos vários objetivos norteadores do estudo:

- Conhecer como algumas Creches, nomeadamente com crianças de 1 ano, aplicaram as regras impostas pela DGS e simultaneamente promoveram as relações e comunicação entre família- escola;
- Perceber como reagiram os pais destas crianças às alterações no funcionamento da Creche e em que medida concordam com o novo funcionamento;
- Perceber se o trabalho do Educador de Infância e restante equipa técnica ficou comprometido com o novo funcionamento. Em caso afirmativo, conhecer o impacto teve na relação com as famílias.

Como toda a investigação científica, cabe ao investigador identificar parâmetros que lhe permitam combinar os métodos.

A abordagem de investigação utilizada denomina-se por métodos mistos, isto é, segundo Creswell e Plano Clark (2007, p. 27), “uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa”.

A investigação baseada em métodos mistos requer uma combinação de métodos na recolha de dados, análise e interpretação das evidências. Esta metodologia permite que os investigadores alcancem uma visão mais panorâmica do seu conteúdo de investigação, visualizando fenómenos de diferentes pontos de vista e através de diversas “lentes” de pesquisa (Creswell & Plano Clark, 2007).

Escolhemos utilizar esta metodologia de modo a poder dar resposta ao objetivo do nosso estudo. Pretendemos “dar voz” às famílias, mas também ao Diretor Técnico e a uma educadora de infância de uma Creche privada, que se viram impossibilitados de comunicar presencialmente com as famílias.

Instrumentos de recolha de dados

De modo a atingir os objetivos propostos, utilizámos como instrumento de recolha de dados um questionário para as famílias, e um guião de entrevista semiestruturada ao Diretor Técnico de uma Creche instituição de utilidade pública, equiparada a IPSS, em Lisboa, e à Educadora de Infância responsável da sala de 1 ano desta mesma creche.

Questionário aplicado às famílias

O questionário permite-nos a análise e reflexão de dados com base na comparabilidade de respostas obtidas. Quivy e Campenhoutd (2005) defendem que o questionário é um método especialmente adequado quer para conhecer uma população no que respeita em particular às suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões, quer para analisar um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão, quer para inquirir um grande número de pessoas.

O questionário apresentado às famílias era composto por 7 blocos: o 1º bloco tinha em conta questões relativamente à tipologia da instituição frequentada pela criança; o 2º bloco tinha em conta os dados biográficos da criança; o 3º bloco contemplava questões acerca do tipo de Comunicação e quem transmitia as informações; no 4º bloco pretendíamos saber quais as alterações de funcionamento implementadas pela instituição durante o período de Pandemia; o 5º bloco relacionava-se com a confiança/segurança que os pais sentiam na equipa educativa/instituição; o 6º bloco remetia para as sugestões/melhorias que as famílias gostariam de deixar às creches que o(s) seus(s) filhos(s) frequentam; e por fim o 7º bloco tinha em conta informação sociodemográfica dos pais.

Nas respostas fechadas foram definidas escalas tipo Likert e respostas abertas, de livre opinião.

De acordo com as escalas aplicadas no questionário, procedemos a uma análise descritiva e assim recorremos a métodos numéricos e gráficos para apresentar reflexões e possíveis conclusões transformando os dados em informações sobre as questões em estudo.

No caso das respostas abertas, foram analisadas através de análise categorial. Esta técnica baseia-se numa análise de conteúdo através da construção de tipologias, categorias e análises temáticas, que permite não só descrever as situações, mas encontrar covariações ou associações entre temáticas (Bardin, 1995).

A análise dos dados será realizada com base na “interpretação” de cada questão, ou seja, analisámos todas as respostas obtidas a cada questão e assim procederemos à comparação das mesmas.

Entrevista ao Diretor Técnico e à Educadora de Infância responsável pela sala de 1 ano de uma Creche em Lisboa

As principais razões que justificam a importância e o uso frequente da entrevista em pesquisa qualitativa são: o facto de nos permitir efetuar a recolha de dados verbais, que representam na maior parte das vezes testemunhos na 1ª pessoa, com a finalidade de permitir ao investigador desenvolver ideias acerca do modo como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com estes autores, as entrevistas podem ser usadas de duas formas distintas: como uma estratégia de carácter dominante, de forma a realizar uma recolha de dados ou conjugada com a realização da análise de documentos, de observação participante ou de outras técnicas.

A entrevista semiestruturada combina as características da entrevista estruturada e da entrevista não estruturada/aberta (Bogdan & Biklen, 1994). Este tipo de entrevista permite a obtenção de dados comparáveis, entre os vários sujeitos entrevistados, que integram a amostra de um estudo, ainda que se perca a oportunidade de perceber de que forma cada um dos entrevistados estruturam cada um dos tópicos a serem abordados (Bogdan & Biklen, 1994). Tem como vantagem o facto de ser construída tendo por base tópicos de entrevista organizados, com base em informação previamente recolhida pelo investigador, sendo que estes tópicos específicos dão liberdade ao entrevistado para responder livremente, embora essa liberdade seja menor do que numa entrevista não estruturada/aberta. Tem ainda como

vantagem o facto de fazer uso de um conjunto de perguntas suficientemente abertas, de forma que os entrevistados possam dizer o que pensam, transmitindo assim os seus pontos de vista, acerca de cada um dos tópicos que constituem a entrevista, sem se encontrarem condicionados a um conjunto de respostas específicas (Bogdan & Biklen, 1994) Durante a entrevista o entrevistador pode ainda alterar a ordem das perguntas, que vão ser feitas no decurso da entrevista, pois pode deparar-se com uma situação, na qual o entrevistado já respondeu à pergunta que iria ser colocada, numa outra pergunta da entrevista, com base nos tópicos a serem explorados, de forma a não se perder a dinâmica da mesma (Bogdan & Biklen, 1994).

Para a análise das respostas procedemos igualmente a uma análise de conteúdo que é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Bardin, 1995). Para a autora, a análise de conteúdo utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1995).

Participantes

O tipo de amostragem considerada para esta investigação remete-nos para uma amostragem não-probabilística, isto é baseada nos critérios do investigador (ter filhos a frequentar o equipamento de creche no último ano letivo), do tipo por conveniência, uma vez que existe uma aceitação de um grupo já existente, um grupo das famílias e seleção de sujeitos com base num conjunto de atributos que ajudam a desenvolver uma teoria.

Convidaram-se pais de crianças a frequentar uma Creche privada, em Lisboa, a responder ao questionário disponível online (plataforma GoogleForms). O questionário esteve disponível para preenchimento durante dois dias (um fim-de-semana) e foram assim obtidos 61 questionários, dos quais 54 válidos. Os participantes considerados não válidos afirmaram ter os seus filhos a frequentar a instituição de ensino há mais de 3 anos, logo não estão em contexto de Creche.

Foi entrevistado o Diretor Técnico de uma instituição de utilidade pública, equiparada a IPSS em Lisboa, assim como a Educadora de Infância responsável pela sala de 1 ano da mesma Creche. Foram escolhidos estes dois intervenientes devido à autora do trabalho realizar estágio nesta instituição e ter assim facilidade de acesso aos mesmos. As entrevistas pautaram-se por serem semiestruturadas.

Assim, apresentamos os dados biográficos dos participantes do nosso estudo.

O Diretor Técnico da Creche é do sexo masculino, tem 38 anos, é educador de infância há 11 anos e há 9 anos que ocupa este cargo. A Educadora de Infância da sala de 1 ano tem 42 anos, é do sexo feminino, exerce há 17 anos e encontra-se na instituição há 7 anos.

Relativamente às famílias, participaram 3 homens (5,6%) e 51 mulheres (94,4%), com idades compreendidas entre os 22 e os 47 anos. A maioria tem licenciatura (42,6%), seguido

de ensino secundário (27,8%) e mestrado (20,4%), sendo que os restantes 9,2% se distribuem pelos restantes níveis de ensino.

Questões éticas

Todos os participantes – famílias, Diretor Técnico e Educadora de Infância - foram informados no momento da participação sobre os objetivos do estudo e o anonimato das informações recolhidas. A todos os intervenientes (entrevistados e questionados) foi-lhes garantido que os dados recolhidos seriam mantidos confidenciais e usados exclusivamente em contexto académico. A participação foi voluntária e inteiramente livre, tal como explicado na folha de rosto do questionário.

Foi igualmente disponibilizada informação quanto ao acesso aos dados, à sua utilização estritamente para fins académicos, assim como foi fornecido o contacto da investigadora para eventuais questões ou decisão de desistir e excluir as suas respostas.

A participação foi livre, informada e consentida, sendo que não se registaram consequências nefastas para os participantes.

Apresentação e Discussão de Resultados

Resultados dos questionários às famílias

A primeira constatação que se verifica é que do total de 54 famílias, 44 famílias (81,5%) tiveram oportunidade de visitar as instalações das instituições que os seus filhos frequentam. No entanto, esta nova realidade que nos assolou demonstra-nos que 10 famílias (18,5%) já não tiveram oportunidade de o fazer devido às regras impostas pelos planos de contingência e medidas da DGS.

Quando colocada a questão “Que idade tem o seu filho?” só obtivemos a resposta de 13 famílias, conforme se pode verificar na Figura 1.



Figura 1. Percentagem de crianças com idade inferior e igual a 3 anos

No entanto, quando se perguntou desde que idade o seu filho frequenta a Instituição, obtivemos 32 respostas (Figura 2). Verificámos que 21 crianças (65,8%) tinham a idade compreendida entre os 4 meses e 1 ano, quando entraram na instituição, 5 crianças (15,6%)

tinham idade compreendida entre 1 ano e 2 anos e 6 crianças (18,6%) a idade compreendida entre os 2 anos e os 3 anos



Figura 2. Desde que idade frequenta a Instituição

Quisemos perceber o que pensavam as famílias inquiridas sobre a comunicação com a instituição. Verificámos que, de um modo geral, a grande maioria (n=40) considera que “é sempre muito importante haver comunicação entre a família e a instituição” (P1). Algumas famílias especificam esta importância, referindo que têm de ter confiança na instituição e na equipa educativa (n=4). Como nos refere o P54, “É da maior importância a comunicação entre nós, pois é lá que os nossos filhos passam maior parte do tempo das vidas deles, é longe da família, se falta a comunicação, falta a confiança”. Para além da confiança, as famílias consideram que a comunicação é importante para acompanharem o desenvolvimento do(s) filho(s) (n=4) e preferencialmente querem manter contacto com a equipa educativa mais próxima dos filhos (n=3).

Questionados sobre quais as estratégias de comunicação antes da pandemia, verificamos que estas eram essencialmente presenciais e informais na sala de atividades ou na instituição (n=31) ou então através de marcação de reunião presencial (n=11). Uma grande parte dos pais (n=25) também referiu que esta comunicação também era digital, como por exemplo por correio eletrónico ou por mensagem.

Devido à pandemia, a comunicação presencial praticamente deixou de existir. Assim, os pais foram questionados se preferiam os métodos de comunicação anteriores à pandemia ou os métodos em vigor durante esta. Verificamos que as famílias (n=30) preferiam o método anterior, método de comunicação preferencial – presencial, afirmando “Sim. Privilégio a proximidade, a intimidade e atenção personalizada” (P22)”. Para algumas famílias (n=6) referem os Métodos Atuais: Telefone, Digital (email, redes sociais, plataformas educativas) como mais eficazes, no que diz respeito ao acompanhamento do Desenvolvimento do(s) seu(s) filho(s). “Foi criada uma APP que permite um acompanhamento mais próximo da situação da criança onde pais e educadores podem consultar o diário da criança, fotos, lançar desafios e regularizar qualquer questão.” (P21). No entanto houve pais (n=8) que referiram que a junção dos dois métodos seria perfeito, pois consideram que um complementa o outro: “Uma junção dos dois. O digital facilita organiza a comunicação e o presencial é essencial à relação de proximidade” (P15).

Relativamente às perguntas de resposta fechada, verifica-se que as famílias referem as Plataformas Digitais como método preferencial de transmissão de informação por parte da equipa pedagógica, seguido do Telefone e de forma verbal presencial.

No que concerne à forma como ocorreu a transmissão de informações relativamente ao novo funcionamento da instituição devido à pandemia, verifica-se que a grande maioria dos participantes (75,9%, n=41) refere a Direção Pedagógica como a responsável pela transmissão das restrições. Este resultado deve-se provavelmente à utilização do e-mail para passar este tipo de informações, sendo que este meio de comunicação é preferencialmente utilizado em conteúdos formais e pelas Direções.

Quando questionados sobre quais as alterações de funcionamento que a instituição implementou, a maioria dos inquiridos (n=29) referem como Medidas Implementadas o uso de máscara, calçado para uso exclusivo dentro da instituição, mudança do vestuário, avaliação da temperatura, suspensão de eventos, e a prevalência da comunicação digital como as principais alterações implementadas pela Instituição. As famílias mencionam também alterações no acolhimento das crianças no portão/ receção (n=15) e a proibição das famílias entrarem na Instituição/ ir às salas (n=15).

Apurámos que, de um modo geral, a grande maioria (n=47) concorda com as normas implementadas, realçando assim a confiança na Instituição; “Sim, é uma forma de protegermos todas as pessoas, nunca deixando de confiar na escola e nas famílias” (P12).

Quando questionados sobre sugestões/melhorias que gostariam as famílias fazer, os pais (n=14) responderam na generalidade que se sentem bem com as rotinas que estão a decorrer: “Não mudaria nada, tudo 5 estrelas” (P13), ou então “Nada a apontar... toda a equipa tem sido fantástica e têm todo o cuidado de nos informar de tudo” (P28). Outros referem que gostariam de entrar de novo na instituição: “Eu gostaria de poder entrar na instituição para ver como a criança passa o tempo, como brinca, como se comporta com as crianças” (P2), “Acho que están a fazer todo o possível para poder trabalhar con nosos filhos en segurança, e normal que gostaria poder entrar y ver a o bebé en actividades más podrían tomar medidas y ver si en algún momento podríamos voltar a entrar a ver o nosos bebês.” (P6). No entanto, as famílias (n=7) sugerem a implementação e melhorias nos formatos digitais existentes: “Seria muito benéfico existir uma aplicação para uma comunicação mais eficaz com a educadora/auxiliar da sala” (P37). Para os restantes inquiridos (n=17), as sugestões/melhorias proferidas vão ao encontro de melhoramento dos espaços exteriores, uma vez que, as famílias têm que permanecer no exterior da instituição até que possam entregar os seus filhos às pessoas responsáveis de sala “Atualmente o espaço exterior não é coberto, há duas tendas que no inverno por vezes torna se difícil estar à espera porque chove e venta” (P17), mais rigor na desinfeção, seguir as normas da DGS, entre outras: “Esta situação de pandemia é nova para todos nós, que por vezes achamos que é sempre pouco o que é feito, mas a minha preocupação passa pelo bem-estar da minha filha e é nesse campo que mais se devem preocupar. Tudo o resto às vezes passa por simples inseguranças que se forem analisadas não têm fundamento” (P44).

Ainda assim, há famílias (n=13) que não apresentam nem sugestões/nem melhorias e de uma maneira geral as respostas vão ao encontro desta resposta: “Não tenho nada a sugerir, penso que apesar de tudo os miúdos se têm adaptado melhor que nós pais. E

acredito que não sintam grande diferença. Até têm feito mais atividades no exterior, por isso acredito que estão certamente a fazer o melhor que podem e sabem.” (P16).

Na Figura 3 podemos observar que, embora maioritariamente as famílias concordem com as medidas implementadas, não poder entrar na instituição é um assunto muito relevante ou mesmo extremamente relevante.

Para si, o facto de não poder entrar na Instituição neste momento de Pandemia é...
54 respostas

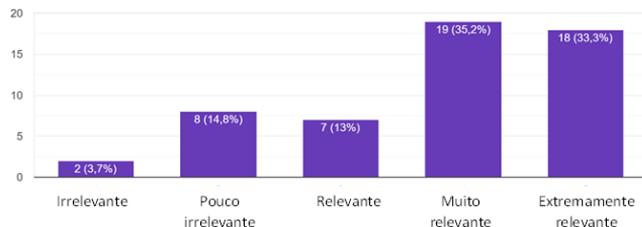


Figura 3. Relevância da medida de não poder entrar na instituição

Quando inquiridas quanto ao sentimento por não poderem estar fisicamente presente na instituição, as famílias revelam sentirem-se seguras, embora haja uma distribuição significativa mais no sentido positivo do que negativo. Assim, o sentimento geral é de segurança (Figura 4).

Como se sente por não poder entrar na Instituição e ir à sala do(a) seu/sua Filho(a)
54 respostas

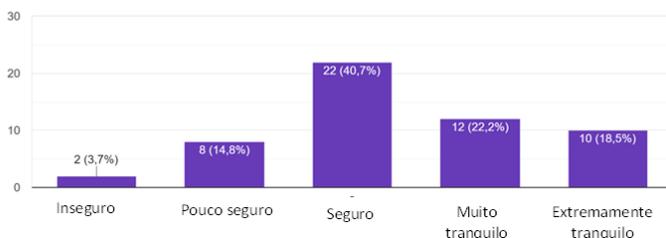


Figura 4. Sentimento de segurança das famílias, por não poderem entrar na instituição

Por fim, quando questionadas diretamente sobre o nível de confiança atual na instituição, as famílias revelam que este se mantém igual (76,6%) (n=36), 12,8% (n=6) sentem mais confiança e 10,6% (n=5) menos confiantes. Estes dados são extremamente significativos pois demonstram que mesmo com todas as alterações implementadas, tanto no funcionamento das instituições como na comunicação, o empenho das instituições é reconhecido pelas famílias e a confiança não foi alterada (Figura 5).

○ seu nível de confiança atualmente...
47 respostas

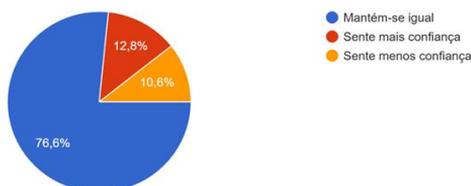


Figura 5. Nível de confiança das famílias na instituição

Resultados das Entrevistas ao Diretor Técnico e à Educadora de Infância responsável pela sala de 1 ano

De um modo geral, as respostas das duas entrevistas visam três tópicos comuns – a comunicação, a confiança e a presença das famílias nas atividades da instituição.

No que concerne à entrevista do Diretor Técnico, verifica-se que a comunicação antes da pandemia era pautada pela presença dos pais na instituição. Por exemplo, na visita inicial presencial dos pais era dado “a conhecer o projeto educativo da escola com toda a visão, a missão, os valores, os objetivos que estão delineados”

Para o Diretor Técnico, esta primeira visita formal “era o primeiro impacto, era uma fonte de ligação com as famílias”. Após a entrada da criança da instituição, o Diretor Técnico refere que a comunicação se tornava mais informal, onde “a nossa posição era de ter uma comunicação muito direta, muito próxima em que as famílias entravam na instituição a qualquer hora, mesmo ao nível das visitas, para nós era importante mostrar que poderiam entrar a qualquer hora que não tínhamos nada a esconder”. Após a pandemia, “tivemos que reformular algumas estratégias de comunicação com as famílias”. O e-mail passou a ser o “veículo principal de comunicação com as famílias”. As conversas telefónicas foram também intensificadas.

O Diretor Técnico refere também que o confinamento levou à criação de elementos de comunicação digital, como a criação de uma Drive, onde se partilham conteúdos com regularidade com as famílias.

O plano de contingência da instituição, “bastante rigoroso”, sofreu alterações ao longo do tempo “porque as medidas iam sendo alteradas por parte do Governo”. Embora inicialmente definidas pelo Conselho Pedagógico da Instituição, foram consideradas outras participações como “o contributo de toda a equipa pedagógica, de toda as sugestões que foram surgindo também das equipas, mas também das famílias”

A participação das famílias, embora limitada no que respeita ao espaço físico, foi importante nos ajustamentos do plano de contingência: “Ao longo do tempo fomos recebendo e-mails, fomos recebendo [das famílias] alguns inputs que nos pareceram bastante válidos e como tal não podíamos deixar de lado”.

Nesta entrevista é possível verificar a importância que o Diretor atribui à confiança na relação instituição-família, pois “quanto mais próximos nós estivermos das famílias, mais seguras vão estar as crianças dentro da escola, principalmente para as crianças novas na instituição, é realmente um facto que é essencial para que o processo de adaptação e de acolhimento de integração na escola decorra da melhor forma”.

Esta confiança estava dependente dos meios de comunicação, que antes da pandemia “eram suficientes, eram muito bem estruturados e permitiam-nos criar aqui uma relação de confiança, mas também de conhecimento, de valorizarmos o nosso trabalho perante as famílias”. Atualmente, o Diretor acredita que, mesmo com todas as alterações, a confiança se mantém até porque “nós temos instrumentos para medir confiança e essa satisfação das famílias”, como os inquéritos de satisfação e também o feedback que as famílias fazem chegar espontaneamente à instituição por e-mail e “os inquéritos têm demonstrado o nosso bom trabalho e o nível da satisfação dos utentes e das famílias”

O Diretor realça ainda a importância das atividades realizadas com as famílias, pois são momentos importantes de reforço das relações: “a participação enriquece não só a parte pedagógica da escola como também o sentimento de realização das famílias”

A Educadora de Infância refere igualmente que antes da pandemia havia momentos formais e informais de comunicação. Os momentos formais tinham em conta as entrevistas de diagnóstico, as reuniões individuais e “também na realização de reunião de início e fim de ano onde se apresentavam os objetivos, estratégias, atividades, regras de funcionamento da instituição e avaliação geral do ano letivo, revelando-se um momento de envolvimento e partilha para as famílias. Os momentos informais tinham em conta “as estratégias utilizadas para comunicar com as famílias [que] eram realizadas através do contacto diário com as mesmas, nos momentos de acolhimento das crianças, assumindo-se como uma excelente oportunidade para partilha/troca de informações sobre os aspetos mais relevantes acerca de cada uma delas.”

Devido à pandemia, continuam a ser privilegiados os contactos diários no acolhimento e na entrega das crianças, mas referiu a criação de um link (Drive) “onde as famílias podem aceder a um conjunto de informações relativas à sua criança onde podem aceder a avaliações e fotografias”.

A Educadora de Infância, possivelmente por não fazer parte das suas funções, desconhece o contributo das famílias nos ajustamentos do plano de contingência, atribuindo-os apenas à DGS e ao Conselho Diretivo.

Refere que “no início do ano letivo as famílias sentiam-se apreensivas por não poderem entrar na instituição”, mas acredita que “os pais têm confiança na instituição”.

Novamente, há referência à importância da comunicação na relação de confiança com as famílias: “a barreira com as famílias tem sido ultrapassada com o contacto diário com os pais, a informação passada diariamente, a exposição de fotografias e o link com as fotografias enviadas tem permitido uma maior confiança pela parte das famílias”.

Embora a participação das famílias nas atividades da instituição seja atualmente inexistente, reconhece que “A participação dos pais nas atividades da instituição é benéfica, pois permite-lhes participarem no processo de desenvolvimento e educação dos seus filhos”.

Ambos sentem que o trabalho entre família e a instituição/equipas pedagógicas é de cooperação, num sistema de complementaridade (em oposição a um sistema de substituição). Por isso, referem que a instituição alterou os meios de comunicação de forma a “trazer” as famílias para um “interior virtual” criando um espaço online, comum e de partilha de atividades (para além das informações quotidianas).

Considerações finais

A pandemia de COVID-19, vivida em Portugal desde março de 2020, obrigou as instituições implementar planos de contingência seguindo as normas da DGS, de forma a mitigar os efeitos e a propagação do vírus em ambiente escolar. Os comportamentos quotidianos foram alterados, nomeadamente a presença física dos pais nas instalações das instituições, seja em momentos do dia-a-dia (como a entrada e saída das crianças), seja em festas/ celebrações ou outras situações pontuais. Sempre muito colaborativas, as famílias aceitaram e respeitaram estas novas medidas implementadas no plano de contingência da instituição, mas a esperança de um dia voltarem a entrar na escola contrastou com a incerteza de ser uma realidade num futuro próximo.

A comunicação sofreu também alterações. Antes da pandemia as estratégias de comunicação eram essencialmente presenciais, nomeadamente através de diálogos aquando da entrega ou ao fim do dia, na hora de ir buscar o filho. A comunicação digital complementava a presencial. Durante a pandemia, a situação inverteu-se, passando a comunicação digital a ser o principal canal de comunicação com os pais, pois a permanência destes na instituição passou a ser bastante reduzida ou nula. Com contactos breves à porta da instituição, a informação transmitida oralmente passou a ser a estritamente essencial, migrando a restante para as TIC.

Desta situação surge a necessidade de gerar confiança e dar maior importância à comunicação. Com a realização deste estudo pretendeu-se assim compreender a dinâmica entre a comunicação e a confiança no que concerne às relações entre família e instituição, em contexto de pandemia.

Os resultados demonstram que as famílias compreendem a implementação de novas medidas de acordo com os planos de contingência e maioritariamente concordam com elas. A comunicação antes da pandemia era preferencialmente verbal e presencial e com a pandemia passou a ser mais frequente por via digital em caso de informações formais, por telefone ou pontual na recepção e entrega das crianças, dados concordantes com os profissionais entrevistados.

As famílias dizem sentir-se seguras e mantêm a confiança na instituição, percepção partilhada pelo Diretor Técnico e Educadora Responsável pela Sala de 1 ano. Estes profissionais acrescentam a importância da presença das famílias, principalmente em momentos informais, como datas comemorativas ou celebrações, pois é também nesses contextos que se reforçam relações. Ainda assim, as famílias apelam para que haja um

reforço na comunicação digital e partilha de informações, como forma de se sentirem pertencentes ao sistema instituição-criança-família. Os pais consideram de extrema relevância a comunicação, pois sem a comunicação, não seria possível estabelecer as relações entre as pessoas (Delicado et al., 2015). Neste caso com a equipa educativa da instituição frequentada pelo filho, pois para eles é importante conhecer o desenvolvimento do filho e também ter feedback desta através das pessoas que o acompanham diariamente.

Embora os resultados tenham sido claros, há limitações a este estudo que nos obrigam a interpretá-los de forma cuidadosa.

Primeiramente a dimensão reduzida da amostra não permite extrapolar conclusões para o universo. Depois, as famílias abordadas inicialmente conheciam a investigadora e isso poderá levantar questões de ordem afetiva, uma vez que não é alguém “exterior” à Creche, o que poderá ter tornado sensível as respostas à questão da “confiança na instituição”. Eticamente reconhecemos esta situação como uma limitação e acreditamos que o impacto final nos resultados foi diluído por ser uma pequena parte da amostra (13 respostas num total de 54).

As relações estabelecidas em contexto educacional não são diádicas (escola-família) mas sim uma tríade entre escola-criança-família. Em investigações futuras seria interessante compreender a perceção que as famílias têm da relação entre a criança e a escola, em tempo de pandemia.

Como vimos, a pandemia fez migrar a comunicação para o mundo digital o que tem as suas vantagens. Mas a comunicação presencial traz também muitos benefícios pois é rápida, eficaz e barata. Além disso, agrega não só informações verbais como não-verbais, que beneficiam a troca de mensagens e permite esclarecer dúvidas imediatamente. Outra grande vantagem é que a comunicação verbal permite o estreitamento de laços e de relações de confiança entre pessoas, tal como foi relatado pelos participantes deste estudo. Para tal, a comunicação deve conter elementos “construtores” das relações de confiança, tais como: falar a verdade, cumprir promessas, informar e agir com clareza e transparência, estabelecer o diálogo franco e sincero (Delicado et al., 2015). No futuro poderá ser interessante perceber se existem diferenças nas relações entre instituição-família, quando a comunicação é predominantemente verbal ou pelo contrário, digital.

Os pais preferem a comunicação presencial à digital, mas, acima de tudo está a segurança das crianças e das famílias e por isso concordam com as novas rotinas da instituição. Sugerem ainda melhorias na comunicação digital, e alguns referem que o ideal seria a comunicação ser feita presencial e também digitalmente. Possivelmente alguns pais não terão tempo de entregar ou ir buscar os filhos à instituição, e o digital permite ter um canal aberto de comunicação com a instituição.

Apesar dos pais não poderem entrar na instituição educativa, de não poderem participar nas atividades dos filhos, a confiança mantém-se, o que revela um voto de confiança na instituição e também no bom trabalho relativamente aos planos de contingência implementados, reforçando Putman (2000, citado em Delicado et al., 2015) a confiança é o “lubrificante” da vida social que funciona como facilitador de relações, sejam elas interpessoais ou institucionais.

Este estudo contribuirá para implementar estratégias que visem melhorar o modo dos diferentes formatos de comunicação impostos pela Pandemia, da compreensão e reciprocidade entre ambos, é possível uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral da criança, sendo que a relação estabelecida com a família seja na base da confiança. O objetivo é construir uma relação de confiança baseada no respeito pelas diferentes perspetivas e competências, considerando esta a única possibilidade para intervir numa perspetiva centrada na família.

Referências

- Almeida, C. (2013). A Relação entre Comunicação e Confiança no Ambiente de Trabalho: Análise da Pesquisa “Melhores Empresas para Trabalhar”. *International Journal of Marketing, Communication and New Media*, 1(1), p. 62-86. Disponível em <http://u3isjournal.isvoug.pt/index.php/ijmcmn>
- Associação dos Profissionais de Educação de Infância. (2020). Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em Creche (0-3 anos) em tempo de covid19. Consultado a 03 de Agosto de 2021 em https://apei.pt/upload/ficheiros/var/DocumentoAPEI_final_redux.pdf
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167-184. doi:10.1177/001440290407000203
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bowlby, J. (1974). Notas sobre o contexto histórico da teoria da Vinculação. In Anzieu, D. (Ed.), *A Vinculação* (pp. 45-46). Delachaux et Niestlé.
- Brazelton, B. (2005). *O Grande Livro da Criança*. (8ª Ed), Editorial Presença.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. BMJ Publishing Group.
- Delicado, A., Ramos, A., Ferreira, J. G., Guerra, J., & Rowland, J. (2015). A Confiança. In Ferrão & Delicado, *Portugal Social em Mudança*, pp. 59-65. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. Diário da República n.º 167/2011, Série I. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro. Diário da República n.º 242/2012, Série I. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da Criança*. McGraw- Hill de Portugal, Lda.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 117–132. doi:10.1016/s0885-2006(01)00089-8.
- Portugal, G. (2011). No âmbito da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Quintas, P., & Lemos, A. (2015). *Trabalho com as famílias- Qual o papel da educadora de infância no processo de relação com as famílias?* Acedido em 25 de julho de 2021, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11415/1/Trabalho%20com%20as%20fam%C3%ADlias%20-%20pp.%20233-248.pdf>
- Quivy, R., & Campenhout. L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Gradiva.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmática da Comunicação Humana*. Cultrix.

Eu não sei fazer!": as crianças e seus processos formativos na educação infantil

Michelle Dantas Ferreira | UNIRIO (Brasil) | michaduda@yahoo.com.br
Adrienne Ogêda Guedes | UNIRIO (Brasil) | adrienne.ogeda@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as questões mobilizadoras de uma pesquisa de Mestrado em andamento, refletindo acerca da relação entre a formação docente e os processos formativos das crianças na Educação Infantil, focalizando em visibilizar a construção de conhecimento das crianças e docentes de um Centro Integrado de Educação Pública do município do Rio de Janeiro, no Brasil, tendo como eixo estruturante o trabalho com as múltiplas linguagens, a partir de vivências inspiradas nos Ateliês de Reggio Emilia. Ao trilhar esse caminho, nos interrogamos sobre a necessidade de olhares e escutas ampliadas e sensíveis por parte dos adultos com os quais as crianças se relacionam; problematizamos as interações entre adultos-crianças, crianças-crianças e crianças-mundo; mobilizamos o protagonismo e a potência autoral destes sujeitos de muita ou pouca idade, que trocam, interagem, reagem. Ressaltamos aqui o quão fundamental é a conexão entre professoras e crianças, de modo que essa ação formativa perpassa ambas, potencializando os encontros e intensificando os sentidos, as emoções, os afetos. Defendemos uma formação que contemple a integralidade dos indivíduos. As Ateliências trazem pistas, apontam possibilidades, revelam percursos da pesquisa, que se envereda por caminhos que buscam entender: o que acontece quando experiências de criação são vivenciadas? Como o mergulho nas linguagens e suas possibilidades afetam esses sujeitos e repercutem na possibilidade de dizerem de si? De se comunicarem com o outro? O que se aprende ao se impregnar de vivências nas linguagens artísticas? A partir dessas propostas artísticas, pretendemos acessar o modo como a experiência chega à criança, o que mobiliza e possibilita. Até o momento, aconteceram três encontros para cada turma, com duração média de 2 horas cada. Além desse tempo, tivemos também três vivências fora da instituição, pois entendemos que proporcionar momentos fora da Unidade é possibilitar a legitimação desses sujeitos como sujeitos de direito, que são detentores e produtores de cultura, abastecendo-lhes a memória e conseqüentemente, enriquecendo as narrativas (Barbieri, 2012). O referencial teórico construído até aqui encontra suas bases nos diálogos tecidos com o trabalho desenvolvido em Reggio Emilia e tendo em Rinaldi (2017); Vecchi (2017); Ostetto (2012, 2014, 2016); Duarte (2000); Albano (2011); Perissé (2014); Barbieri (2011, 2012) e Holm (2015) interlocutores que ajudam a pensar os Ateliês, as concepções de Arte e Educação Estética. A ideia é ofertar vivências que tenham como motivador o diálogo com as crianças e as múltiplas linguagens. Para isso, elas foram inicialmente propostas para cinco turmas de Educação Infantil da instituição em que uma de nós atua como Diretora Adjunta. Os dados produzidos nesse momento inicial, trazem o desafio de desenhar o escopo dessa investigação.

Palavras-chave: Infância; Arte; Educação Infantil; Processos formativos.

Palavras iniciais

Esse artigo traz um panorama das questões epistemológicas que se apresentam na construção da pesquisa de Mestrado que está em andamento, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e que tem como objetivo principal discutir o lugar da Arte na Educação Infantil pública municipal, a partir da proposição de Ateliências – vivências em Ateliês – para crianças da Pré-escola, no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no qual trabalho há 19 anos. A ideia é dialogar com as múltiplas linguagens, tendo a Educação Estética como fio condutor, em consonância com as crianças, que construirão junto comigo o currículo. Dessa forma, essa é uma pesquisa de campo, que tem como metodologia a Pesquisa-formação (Longarezi & Silva, 2013).

O campo no qual se insere esse trabalho é especificamente o da Educação Infantil, que apesar de ter tido muitos avanços e conquistas nos últimos anos, ainda possui muitas tensões, principalmente por ser visto em uma perspectiva de estágio preparatório para o Ensino Fundamental, o que é corroborado por políticas públicas que oscilam entre ambos, ora pendendo para cada um dos lados. Essa pesquisa vem na contramão disso, ao pretender não só questionar a lógica a que somos condicionados desde muito pequenos, que divide razão e emoção, mas ao estabelecer brechas/frestas para atuar, que são possíveis pelas artes. Sendo assim, esse também é um campo que precisa ser estudado, afinal, para se ter uma visão mais ampla ou até mais específica de algo, há de se estudá-lo, observá-lo, compreendê-lo sob outros ângulos e vieses. Faz-se necessário, então, pensar no lugar que a Arte ocupa hoje na Educação. Como chegamos a configuração atual? Por que a Educação Infantil não tem garantido o direito de ter um profissional de Artes? E quando o tem, está condicionado a uma localidade, a uma condição socioeconômica?

As Ateliências buscam os afetos, por meio de uma inteireza do ser, entendendo a conexão existente e preciosa entre sentidos, emoções e a construção de conhecimento. A arte conecta, transforma, agrega, traz possibilidades de ver com outros sentidos, para além da visão e da racionalidade que são altamente exigidas na sociedade da informação, da pressa, dos automatismos. Ela traz uma nova relação com o tempo, uma intimidade outra com os sentidos, emergindo como possibilidade utópica, como “utopia real” capaz de uma ação mobilizatória lúcida e consciente da necessidade de uma transição paradigmática, concomitante à luta contra o “des-pensamento”, já que há aprendizagem significativa na diversidade. (Santos, 2001)

Sendo assim, a primeira parte desse artigo destina-se a pensar as tensões e contradições envolvendo a Educação Infantil, a Arte e a Educação Estética. A partir desses três pilares apresentaremos o(s) campo(s) no(s) qual(ais) essa pesquisa se situa, apontando os paradigmas dominantes, suas fragilidades e forças.

Posteriormente, a relação é estabelecida ainda em torno desses três pilares – Educação Infantil, Educação Estética e Arte – mas dialogando com os documentos legais que embasam o trabalho na EI e que trazem na letra da lei, a estética como um princípio e a necessidade do constante diálogo com a arte e suas linguagens.

Finalizando, trago as considerações finais, defendendo a importância das Ateliências e apontando a Arte e a Educação Estética como um caminho possível para a construção de uma Educação mais igualitária e menos excludente.

Educação Infantil, Educação Estética e Arte: tensões e contradições

[...] o conhecimento do passado é indispensável para compreender os problemas do presente” (Elias, 2001, p. 146).

A Educação Infantil, apesar de ser hoje a primeira etapa da Educação Básica, ainda ocupa um lugar de menor valor quando tratamos de Educação no Brasil. Isso se dá, não só pelo caráter assistencialista que marcou o seu nascimento, mas também pela visão que nossa sociedade tem das crianças pequenas. Não é à toa que essa etapa da educação começou a ser vista com outros olhos, a partir do momento em que os estudos sobre a infância, que demonstraram toda a potencialidade das crianças pequenas, começaram a avançar.

A história da Educação Infantil tem uma grande marca assistencialista, sendo primeiramente, responsabilidade da Secretaria de Assistência Social e não da Secretaria Municipal de Educação (SME). A visão inicial era de que as crianças precisavam somente ser cuidadas enquanto suas mães saíam para trabalhar. Isso aconteceu não por uma mudança social que começou a conceber a mulher como figura forte e empoderada, mas pela necessidade da sociedade capitalista que enxergou na figura feminina mão de obra mais barata. O fato é que, independente dos motivos, as mulheres começaram a ocupar as vagas no mercado de trabalho e as crianças precisavam de um local para ficar enquanto seus pais cumpriam sua jornada laboral diária. Essa situação fez com que outras mulheres vissem nisso uma forma de também ganharem dinheiro e começarem a ser cuidadoras, abrindo suas casas e suas famílias para receberem essas crianças. Inicialmente, não havia uma preocupação com o espaço, com a quantidade de crianças, com qualquer tipo de fazer pedagógico. O que era necessário garantir, era o cuidado, ou seja, a alimentação, o sono, o banho e algum tipo de entretenimento que as distraísse, como desenhos, pinturas, programas de televisão, brinquedos. Não havia também necessidade de nenhuma formação específica para ser cuidadora, visto que, em uma sociedade matriarcal, a ideia dominante é de que as mulheres sabem naturalmente o que fazer com as crianças. As prerrogativas necessárias se resumiam a gostar de criança, saber cuidar delas e gerenciá-las.

Por muito tempo, esse foi o panorama que tínhamos na Educação Infantil quando nos referíamos à Creche – que contempla crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Essas instituições públicas estavam localizadas nos bairros mais desfavorecidos da Cidade e as crianças eram cuidadas por pessoas do sexo feminino e que normalmente, eram moradoras dessas Comunidades, logo, vizinhas e conhecidas das famílias. A rotina se dividia entre cuidado e entretenimento, como já mencionado anteriormente, sem que possuísse nenhum caráter pedagógico, pois na maioria das vezes, o nível de instrução exigido era o Ensino Fundamental. Isso dizia muito acerca da concepção de bebês que se tinha, visto que suas especificidades e singularidades não eram levadas em consideração, nem havia um planejamento pautado em proposição de vivências que os auxiliassem a desenvolver sua autonomia, oralidade, propiciando a expansão de seus movimentos, o contato com as múltiplas linguagens, a ampliação da capacidade para resolução de conflitos e sua constituição enquanto sujeitos a partir da interação com outros sujeitos adultos, crianças e com o mundo.

No que tange às crianças matriculadas na Pré-escola – que tem de 4 a 5 anos e 11 meses – a situação não era melhor, pois essas turmas estavam distribuídas em escolas de Ensino Fundamental, sem um projeto específico e definido de trabalho. O que acontecia com grande parte, era a realização de atividades voltadas para o futuro, ou seja, um planejamento que visava a antecipação de conteúdos e métodos com o objetivo de preparação dessas crianças para as séries posteriores, não as considerando em suas potencialidades, nem se voltando para as necessidades enquanto sujeitos de pouca idade, mas detentores de direitos e cultura. O que de fato era percebido é que a Educação Infantil recebia a “culpa” por qualquer problema ocorrido nas séries do Ensino Fundamental, gerando uma cadeia de descontentamentos, desentendimentos e segregação entre os profissionais dessas duas etapas educacionais, que acabavam por desaguar no trabalho realizado com as crianças.

O aumento dos estudos sobre a primeira infância trouxe mudanças significativas nas concepções de infâncias e crianças, culminando em uma maior preocupação com a Educação Infantil, com a valorização do trabalho a ser realizado e a consequente necessidade de um olhar mais cuidadoso para a formação dos profissionais que atuam com essas crianças. Junto a isso, tivemos também a publicação de documentos de cunho mandatário que passaram a nortear o trabalho realizado na EI. Ao mesmo tempo, mudanças nas políticas públicas criaram cargos específicos para atendimento das crianças nas creches e pré-escolas, o que demonstra um grande avanço nas políticas educacionais por um lado e, por outro, um aumento nas disputas de poder, tanto no nível micro das instituições educacionais, quanto no nível das organizações administrativas, como a Secretaria de Educação, por exemplo.

Sabemos que a escola é um campo de forças e tensões e que os saberes que a compõem são aqueles apontados como essenciais pelos grupos sociais dominantes. Isso traz disputas de poder, pois a Educação se torna uma ferramenta, usada para reproduzir a cultura do grupo mais favorecido, legitimando as relações de poder e mantendo de certa forma a estrutura socioeconômica da sociedade.

[...] na perspectiva de Bourdieu, essas hierarquias culturais reforçariam, reproduziriam e legitimariam as hierarquias sociais mais amplas da sociedade, ou seja, a divisão entre grupos, classes e frações de classes dominantes e dominados. (Nogueira & Nogueira, 2017, pp. 34-35)

As instituições educacionais são espaços em que diferentes sujeitos, advindos de lugares diversos, com experiências de vida e formações variadas, se encontram com grupos de crianças e outros adultos (família) que também possuem características distintas. Principalmente no caso das escolas públicas, em que a grande maioria está localizada em áreas conflagradas, o choque entre as realidades pode ser gritante. Como então fazer uma ponte entre essas estruturas e práticas sociais e esses inúmeros atores que se encontram no espaço escolar? Como, na relação com as crianças e nas propostas que ofertamos a elas, podemos propiciar vivências que permitam que as crianças ocupem diferentes espaços, explorem novos sabores, percebam outras organizações que, consequentemente, levarão a outras formas de se comportarem e se relacionarem consigo mesmas e com o mundo? Creio que um dos caminhos é a ampliação do capital cultural.

A Educação não é neutra, tampouco as instituições educacionais o são. Elas propagam e acentuam as diferenças sociais, mantendo, muitas das vezes, o status quo, pois há a valorização de “um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar” (Nogueira & Nogueira, 2017, p. 78). Mediante a isso, pensar o lugar da arte e da Educação Estética na escola pública, principalmente com crianças da Educação Infantil não é algo simples e corriqueiro, pois ao pensarmos que “a cultura escolar está intimamente associada à cultura dominante [...] e os conteúdos curriculares [são] selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes” (Nogueira & Nogueira, 2017, p. 80) entendemos que essa proposta pode tanto pender para a manutenção desse estado de segregação e acumulação cultural apenas para um grupo – os dominadores – propagando e fortalecendo essa “violência simbólica” ou se configurar como uma forma de resistência, ao reconhecermos “as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 1998, p. 53 citado em Nogueira & Nogueira, 2017, p. 73) e consideremos essa desigualdade nas vivências propostas, nas metodologias utilizadas, nos materiais ofertados e nos critérios de avaliação.

A arte não só traz essas questões que concernem ao lugar do saber e para quem ele é direcionado, como também acaba por sofrer modificações em sua essência ao ser “submetida ao processo de escolarização, ou seja, quando [ela] se torna uma disciplina escolar.” (Nogueira & Nogueira, 2017, p. 82). Isso porque a arte que está na escola, em sua maioria, foi pobremente didatizada, se atendo ao trabalho com formas geométricas, linhas, cores, releituras e pequenas composições. Na Educação Infantil, isso se acentua, pois como não há a figura da professora especialista em Artes, essa é mais uma função relegada a professora da turma, denominada generalista.

Sendo assim, se essa professora não teve ou não tem uma maior intimidade com a arte e suas expressões e linguagens, o trabalho fatalmente se resumirá a atividades padronizadas e ornamentatórias, que não fazem sentido para as crianças, por terem na maioria das vezes uma execução mecânica e isolada, nem para os expectadores, que apenas conseguem perceber a homogeneidade dos processos que assumem um lugar do enfeite, de mostrar que um trabalho foi feito. Aspectos como autoria, expressão, liberdade de criação e prazer na execução dos processos, que são tão próprios e marcantes nos trabalhos artísticos, não aparecem, não são propostos. Um dos principais motivos, a meu ver, é a dificuldade de se trabalhar o individual no coletivo e vice-versa, pois ter um olhar e uma escuta realmente sensíveis, que dialogam, acolhem e potencializam não é tarefa fácil nem simples.

Outro fator de extrema importância é que, no currículo das formações universitárias, especialmente do curso de Pedagogia, poucas disciplinas são voltadas para Artes, Educação Estética e Corpo. Em uma pesquisa anterior que fizemos em 2017 (Silva, Rangel & Ferreira, 2018) nas cinco universidades públicas do Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – constatamos que apenas são ofertadas entre uma e três disciplinas que abordam essas temáticas durante todo o período da graduação – que é de aproximadamente quatro anos – e que geralmente, isso acontece do meio para o final do curso, quando os discentes estão normalmente mais

cansados e focados em se formarem. Uma de nossas hipóteses, corroborada por Bourdieu, é de que as disciplinas consideradas “fundamentais” são disponibilizadas logo no início do curso, deixando para o final o que é considerado “menos importante”, pois

[...] o sistema escolar estabelece – em todos os graus de ensino – uma hierarquia entre as disciplinas ou matérias de ensino, que vai desde as disciplinas “canônicas” (as mais valorizadas) até as disciplinas “marginais” (as mais desvalorizadas), passando pelas disciplinas “secundárias” que ocupam uma posição intermediária. (Nogueira & Nogueira, 2017, p. 81)

Fica clara uma relação de poder que hierarquiza o conhecimento, e que acaba sendo legitimada em uma sociedade capitalista que preza pela produção e consumo, afinal, o saber “necessário” para que a máquina continue a girar é aquele que está diretamente relacionado a suprir as necessidades do mercado de trabalho. O corpo, os sentidos, as emoções e afetos não são percebidos como fundamentais e necessários para a inteireza do ser, por isso, essas dimensões não têm muito espaço nesse cenário. Isso fica claro no documento intitulado Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica (2009) que ao tratar do processo de construção do conhecimento escolar, afirma:

[...] o processo de construção do conhecimento escolar está sempre articulado a relações de poder. A hierarquização do conhecimento escolar, que legitima o maior prestígio de certas disciplinas em relação a outras, constitui um exemplo significativo de tais relações. Nessa hierarquia, são considerados mais “nobres” os conhecimentos científicos e menos “nobres” os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, são tidos como legítimos os conhecimentos e saberes socialmente reconhecidos, ao passo que os saberes populares tendem a ser vistos como menos dignos de adentrarem as salas de aula. [grifo nosso] (Brasil, 2009, p. 107)

Outro aspecto que precisa ser ressaltado é que em algumas universidades há apenas a oferta de uma disciplina com essa temática em todo o percurso universitário. Isso dá algumas pistas acerca das concepções de Arte, Corpo, Educação Estética e formação docente presentes no ensino superior e concatena-se também com as relações de poder mencionadas anteriormente, apesar de acreditarmos que a educação tem como premissa impedir as desigualdades e quebrar com a lógica de subserviência e manutenção dos privilégios de classes, já que “se as relações de poder são inevitáveis, há que se procurar identificá-las e impedir que os conhecimentos escolares se definam e se escolham com base nos interesses dos setores privilegiados da sociedade” (Brasil, 2009, p. 107)

Santos (2001) convoca as universidades para assumirem sua responsabilidade como grandes centros de pesquisa e articulação do conhecimento e pensamento, bem como berço intelectual das políticas públicas, uma vez que a formação dos profissionais que atuam no cenário educacional é de suma importância nesse anseio por uma mudança de olhar, atuar e se relacionar com as crianças, principalmente as da primeira infância. O que nem sempre é o que acontece, pois é perceptível a existência de uma contradição, já que as mesmas instituições que apresenta um discurso em defesa de ações educacionais democráticas e

sensíveis, muitas vezes, se apresentam de forma rígida, fechada e inflexível em seus processos educacionais. A ideia e defesa de uma Educação Estética abarca todos os processos formativos dos sujeitos e busca tornar evidente a urgência de um “refinamento dos sentidos humanos” que no mundo atual são desestimulados e até deseducados, “regredindo-os a níveis toscos e grosseiros.” (Duarte, 2000, p. 20).

Essa integração entre as diferentes instâncias educacionais faz-se extremamente necessária. É fundamental que exista diálogo entre os diversos níveis educacionais e que as políticas públicas também dialoguem e, mais importante, aconteçam e sejam garantidas na prática.

O lugar da Arte e da Educação Estética nas políticas públicas de Educação Infantil

Possibilitar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010, p. 26) está determinado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), mas apesar de constarem nesse documento que tem caráter mandatório, nem sempre estão presentes nas instituições de EI. Diante da minha experiência enquanto profissional da educação, observo que muitas vezes cabe exclusivamente ao professor responsável pelo grupamento, promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 26).

As DCNEI's são claras ao afirmarem que viabilizar a integração dessas experiências é responsabilidade das instituições, que devem levar em consideração suas particularidades e características. No entanto, faz-se necessário o apoio de políticas públicas que reconheçam a importância da Educação Infantil e do profissional que nela atua, dando-lhes as mesmas condições dos profissionais do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos a Resolução nº 1427 da SME, que data de 24 de outubro de 2016 e “dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização das turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro (...)” (Brasil, 2016, p. 1), percebemos que há discrepâncias no que concerne a Matriz Curricular da EI se comparada a do Ensino Fundamental, uma vez que é garantido a este último, três tempos semanais de Educação Física (EF) e dois de Artes, enquanto que para o primeiro, apenas dois tempos semanais de EF e somente para a Pré-escola (4 e 5 anos), como consta do Anexo I da referida Resolução. Isso fala muito sobre as concepções que a Rede tem acerca da Educação Infantil, que ainda vê seus docentes como polivalentes e generalistas. Ao pensar nas estruturas que nos são impostas e nos direitos que nos são ignorados, concordamos com Duarte (2000, p. 18) ao questionar “em que medida [a formação acadêmica, a instituição escolar e os aparelhos administrativos] ao se apodera[rem] de nosso corpo praticamente o toma[m] como um objeto e nos anula[m] enquanto “eu”, enquanto sujeitos?”. Afinal, quantas vezes reproduzimos ações e comportamentos que, teoricamente, criticamos? (Santos, 2001). Acabamos, cotidianamente invisibilizados e, por conseguinte, invisibilizando as crianças e seus processos, seja por um excessivo número de crianças por turma, pela falta de material e espaço adequado, e/ou acúmulo de funções.

Ratificamos que o professor de EI não é nem generalista, nem um especialista no ensino das artes – apesar de na maioria das vezes ser o único responsável por ofertar linguagens artísticas nas instituições –, mas alguém que precisa ter seus sentidos abertos e sensíveis para o potencial expressivo e criativo e o fazer artístico – o seu próprio e o da criança. Diante disto, entendemos tal qual Duarte (2000), que a criação e a sensibilidade são expressões de uma necessidade humana. Acreditamos, portanto, na necessidade de assumirmos uma perspectiva estética – um estar sensível ao potencial criativo humano e em suas formas de se expressar, ser e estar no mundo – nas práticas e propostas cotidianas que ofertamos para as crianças na Educação Infantil.

[...] necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. [...] Trata-se, [...] de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – aisthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. [...] um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo. A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual [...]. (Duarte, 2000, p. 15)

É pensando nisso, que propomos vivências que contemplem experiências com as múltiplas linguagens, tendo como motivador, o diálogo com as crianças, suas curiosidades, questões, desejos e vontades. Para isso, diálogo com a Educação Estética no intuito de educar os sentidos, que não significa ter uma prática colonizadora que deprecia os conhecimentos e repertórios que as crianças têm, mas propor uma maior percepção e sensibilização ao que é ofertado, influenciando diretamente na forma como esse conhecimento será construído.

Conclusão

[...] temos que pensar, mesmo que a experiência do pensamento não coincida com a experiência da vida.” (Santos, 2001, p. 23)

Desde muito pequenos somos condicionados a essa lógica que divide razão e emoção. O corpo não tem lugar na escola, ou melhor, ele é transporte e estrutura do que realmente necessita ser “aprimorado”: a mente, o pensar. Sendo assim, as múltiplas linguagens são apêndices que estão à serviço da razão; objetivam um para/por alguma coisa, mas dificilmente um com. “O Estado é um campo de forças” (Bourdieu) e a Educação também o é. Por isso, temos que buscar as brechas/frestas para atuar.

O conhecimento do mundo moderno é o que está pautado na razão e na ciência. Sendo assim, propor uma Educação Estética que abarca a relação, os sentimentos e as sensibilidades é lutar contra um paradigma que está posto há muitos anos, mesmo que existem fissuras que foram se abrindo nos últimos anos, pois na realidade não se admitia que

[a] dimensão sensível humana pudesse consistir numa forma de saber; quando muito, a ele se emprestava um estatuto inferior, na medida em que seu grau de subjetivismo não lhe permitia padronização e confiabilidade. [...] sempre [se] desprezou como “não científico” tudo aquilo que, feitos os sentimentos, não pudesse ser objetivado quantitativamente [...] aquilo que não é científico não pode ser considerado um saber ou conhecimento verdadeiro”. (Duarte, 2000, p. 23)

Contrários a essa lógica do cientificismo, Santos (2001) e Duarte (2000) ressaltam a importância de percebermos sentido nas relações. Nos relacionarmos com os outros e com o mundo por meio dos sentidos. As Ateliências propõem a abertura desses sentidos. Elas acontecem nessas brechas, burlando uma legislação que na teoria, reforça a importância e a necessidade de vivências artísticas e estéticas na Educação Infantil, mas que na prática, não legitima esse lugar, relegando às crianças pequenas o que “sobra” após organizar o Ensino Fundamental. A ideia é encurtar o abismo cultural existente entre as crianças de famílias que detêm essa cultura dominante e as que não possuem. Ampliação de repertórios, de capital cultural, de experiências que reforcem a importância da Educação enquanto reorganizador das estruturas sociais e não como mais um aparelho de manutenção e legitimação da dominação e da “violência simbólica” (Bourdieu, 1978, citado em Nogueira & Nogueira, 2017, p. 71). A complexidade desse cotidiano e o desejo de pesquisar as relações de aprendizagem atravessadas pela arte e educação estética, são desafios a serem enfrentados ao longo de toda a pesquisa. Acredito, porém, no diálogo dessas fontes com a teoria possibilitando a construção de um caminho outro para se pensar a estética na escola, uma vez que, o trabalho se concretiza ao viver os encontros com as crianças, observar a participação e suas reverberações no cotidiano escolar e refletir sobre o que se desenhou durante o processo.

Enfim, diante dessas referências bibliográficas, éticas e estéticas, de todas as disputas de poder e dominação, acredito nas experiências vividas com o grupo, assim como nas reflexões geradas, de modo a suscitarem observações acerca da forma como elas reverberam na prática, e por sua vez, como essa prática impulsiona teorias outras, num ciclo que se retroalimenta de maneira orgânica e não em superposição.

Referências

- Albano, A. A. (2011). O ateliê de arte e a caixa de Pandora. In: Albano, A. A. & Strazzacappa, M. (Orgs.). *Entrelugares do corpo e da Arte*. FE/UNICAMP.
- Barbieri, S. (2011). Processos de criação: educação e arte. In: Albano, A. A. & Strazzacappa, M. (Orgs.). *Entrelugares do corpo e da Arte*. FE/UNICAMP.
- Barbieri, S. (2012). *Interações: onde está a arte na infância?* (Coleção InterAções). Blucher.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI.

- Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. MEC, SEB.
- Brasil. Secretaria Municipal de Educação. (2016). Resolução n.º 1427, 26 de outubro de 2016. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ: Ano XXX, 150, 9-17.
- Duarte J. F. (2000). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. [Tese de Doutorado em Educação, 234f.]. Universidade Estadual de Campinas.
- Elias, N. (2001). Tarde demais ou cedo demais. In: Elias, N. *Norbert Elias por ele mesmo*. Jorge Zahar Ed.,
- Holm, A. M. (2015). *Eco-Arte com crianças*. Unic Gráfica e Editora Ltda.
- Longarezi, A. M. & Silva, J. L. (2013). Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos* 13(3), 214-225.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, Cláudio M. M. (2017). *Bourdieu & a Educação*. (Pensadores & Educação). Autêntica.
- Ostetto, L. E.; Leite, M. I. (2012). *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Papirus.
- Ostetto, L. E. (2014). *Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda*. Letras Contemporâneas.
- Ostetto, L. E. (2016). Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na Educação Infantil. In: Reis, M. & Borges, R. R. (Orgs.). *Educação Infantil: arte, cultura e sociedade*. CRV.
- Perissé, G. (2014). *Estética & Educação*. (Coleção Temas & Educação). Autêntica.
- Rinaldi, C. (2017). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Santos, B. S. (2001). Seis razões para pensar. In: Santos, B. S., Brandão, G. M. & Vianna, L. J. W. *Porque pensar?* Revista Lua Nova, 54.
- Silva, E. O., Rangel, G. A. & Ferreira, M. D. (2018). A Educação Estética nas Universidades: relações estabelecidas nos currículos. Anais do Seminário de Grupos de Pesquisa Sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), Universidade Federal do Pará.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte.

Literatura eletrônica: a dimensão estética e a formação cultural na escola

Naiane Carolina Menta Tres | UFFS (Brasil) | naiane.menta@uffs.edu.br

Resumo

A formação cultural das crianças, bem como sua dimensão estética, constitui-se em distintos ambientes e pertencendo a diferentes grupos. Os letramentos vernaculares ou locais são desenvolvidos na experiência cotidiana. Nas marcas culturais, são vistos como populares. No que tange aos letramentos dominantes, as instituições ou organizações, como escola, igreja e comércio, são associados como seus agentes. A escola no Brasil é, portanto, a instituição que recebe da sociedade a ampla responsabilidade de formar o letramento dominante literário dos jovens leitores. Em tempos de avanços tecnológicos, com novos suportes e modos de leitura próprios da cibercultura, um questionamento válido é com relação ao desenvolvimento da dimensão estética para a literatura eletrônica. Os procedimentos estabelecidos para esta pesquisa partem da experiência de orientação e análise de trabalhos docentes desenvolvidos entre 2016 e 2018 nos estágios curriculares supervisionados do curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza – PR, Brasil. Através da orientação, acompanhamento e posterior análise dos relatórios entregues pelos acadêmicos, foram estabelecidos cinco aspectos fundamentais para o trabalho escolar na dimensão estética com a literatura eletrônica. Cabe ressaltar, que para a escola atender as demandas da sociedade atual, os recursos físicos e pessoais precisam acompanhar essas necessidades, ou seja, a disponibilidade de materiais eletrônicos, o pessoal capacitado para operá-los e a ação de mediadores de leitura (leitores críticos de literatura eletrônica). Com base na pesquisa realizada, foi possível destacar como resultado que os projetos de sensibilização com a dimensão estética para alunos já ambientados aos recursos digitais, bem como para alunos de realidades com pouco acesso informatizado, trazem, de maneira imersiva e inovadora, uma aproximação com a literatura e a cibercultura.

Palavras-chave: Letramentos; Dimensão estética; Literatura eletrônica.

Introdução

A busca pela formação cultural é parte fundamental no desenvolvimento de crianças e jovens em idade escolar. Geralmente é planejada pelas instituições de ensino por meio de etapas, assim como as estabelecidas no currículo, e deve contemplar a dimensão estética. O contato com o texto literário, bem como o desenvolvimento do hábito leitor, são metas a serem cumpridas, na preparação de cidadãos críticos, capazes de selecionar e interpretar obras ficcionais e não ficcionais.

A formação cultural das crianças, bem como sua dimensão estética, constitui-se em distintos ambientes e pertencendo a diferentes grupos. Os letramentos vernaculares ou locais, com base em Barton e Hamilton (1998), são desenvolvidos na experiência cotidiana.

Nas marcas culturais, são vistos como populares. No que tange aos letramentos dominantes, as instituições ou organizações, como a escola, a igreja e o comércio, são associados como seus agentes. A escola no Brasil é, portanto, a instituição que recebe da sociedade a ampla responsabilidade de formar o letramento dominante literário dos jovens leitores. Em tempos de avanços tecnológicos, com novos suportes e modos de leitura próprios da cibercultura, um questionamento válido é com relação a formação da dimensão estética para a literatura eletrônica.

Com o avanço das tecnologias digitais e os códigos binários cada vez mais presentes na vida de todos, a escola precisa mostrar-se aberta e qualificada para explorar os mais diferentes textos com seus estudantes, textos variados semioticamente. Portanto, para além das obras literárias impressas, o trabalho com a literatura eletrônica mostra-se um caminho para reconhecer e preparar novos tipos de leitores. Para isso, serão apresentados alguns conceitos, ao longo deste artigo, visando uma reflexão sobre o que pode ser considerada literatura eletrônica, leituras próprias da cibercultura e a relação dos leitores com essas dimensões estéticas.

Além disso, este relato de experiência pretende apresentar os procedimentos estabelecidos para esta pesquisa, com base na orientação e análise de trabalhos docentes desenvolvidos entre 2016 e 2018 nos estágios curriculares supervisionados do curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza – PR, Brasil. Através da orientação, acompanhamento e posterior análise dos relatórios entregues pelos acadêmicos, foram estabelecidos cinco aspectos fundamentais para o trabalho escolar na dimensão estética com a literatura eletrônica.

Formação cultural e literatura eletrônica

As reflexões sobre dimensão estética e formação cultural de crianças, neste trabalho, partem da visão teórica dos Novos Estudos de Letramento (NEL), ao reconhecer que as crianças são seres sociais, que frequentam distintos ambientes (casa, escola, parque, entre outros) e pertencem a diferentes grupos (núcleo familiar, núcleo escolar, grupo de amigos, entre outros). A inserção desses sujeitos nas diferentes esferas da vida também acaba por estabelecer as relações que possuem com esses espaços e grupos por meio da linguagem.

Como citado anteriormente, com base em Barton e Hamilton (1998), os letramentos vernaculares, conhecidos também como letramentos locais, são desenvolvidos no cotidiano. Os sujeitos também estariam marcados cultural e socialmente pelas suas interações com os letramentos dominantes, tendo como agentes, instituições que frequentam, como é o caso da própria escola.

Por este trabalho estar dedicado ao texto literário, mais especificamente a um tipo de texto literário digital, como é a literatura eletrônica, se faz preciso refletir sobre o letramento dominante literário que pode se desenvolver na escola com os jovens leitores. Para isso, é preciso entender em que consiste a literatura eletrônica. Segundo Hayles (2009, p. 20), a literatura eletrônica é definida também pelo que não é, ou seja, a literatura eletrônica não é simplesmente uma literatura impressa que tenha sido digitalizada. Sendo assim, considera-se literatura eletrônica uma obra que tenha sido produzida em e para o meio digital.

Como presente no Dicionário de novas formas de leitura e escrita (Martos & Campos, 2013, p. 96), sobre a literatura eletrônica ou ciberliteratura:

[...] comprende un conjunto de manifestaciones que, con la finalidad estética propia de esta forma artística, constituyen una nueva manera de entender lo literario a partir de las posibilidades tecnológicas abiertas por el desarrollo del entorno digital. Una de sus características esenciales es la imposibilidad de acceso a las mismas fuera de dicho entorno, por lo que no debe ser confundida con la literatura digitalizada, entendiéndose por esta última la que resulta de la reproducción digital de textos ya existentes en formato papel o creaciones que, aunque no estén precedidas por su publicación en papel, responden a las mismas características de aquellas y pueden ser leídas como tales.

ser aplicada apenas em suportes digitais, podendo contar com recursos de som, vídeo, imagens, entre outros. E possuindo comandos destinados ao leitor, que precisam ser acionados para fins interpretativos.” (Menta Tres, 2018, p. 258). Assim sendo, para além de folhear páginas para realizar a leitura, como ocorre com o livro impresso, a literatura eletrônica exige de seu leitor um letramento digital, estimulando a interatividade com uma máquina para se conseguir realizar a leitura.

Sobre os suportes de leitura, Hayles ainda destaca que essa literatura é criada por meio do uso de computador e geralmente lida na tela da mesma máquina informatizada. Ressalta-se que, com os avanços tecnológicos constantes e, tomando-se por base um texto de 2009, se faz preciso reconhecer os diferentes suportes digitais de leitura que permitem a interação com o tipo de obra mencionado (celulares, tablets, leitores digitais, entre outros).

A interatividade se dá, portanto, a partir de uma postura do leitor digital que é diferente da estabelecida com o texto impresso. “O suporte digital (disquete, disco rígido, disco ótico) não contém um texto legível por humanos mas uma série de códigos informáticos que serão eventualmente traduzidos por um computador em sinais alfabéticos para um dispositivo de apresentação. A tela apresenta-se então como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial.” (Lévy, 2001, p. 39)

Sendo assim, precisa-se reconhecer aqui que a literatura eletrônica é uma produção literária específica, o que acaba gerando uma relação específica também com seus leitores. O que acaba por reafirmar a necessidade de reflexão sobre a dimensão estética e as modificações da formação cultural em tempos de cibercultura. Para Santaella (2013, p. 209), o tipo de obra “testa as fronteiras do literário e nos desafia a repensar nossos pressupostos sobre o que a literatura pode ser e fazer. Esse desafio é contínuo, tendo em vista as mudanças constantes e cada vez mais aceleradas do universo digital.”

Já sobre os leitores e suas formações, destaca-se a necessidade de uma postura interativa com o suporte de leitura digital. Mesmo no caso de obras que possuam vias múltiplas de leitura, geralmente as obras possuem uma resolução à interação estabelecida. Pode-se afirmar que a quantidade e qualidade de oferta de interação ao leitor são elementos importantes nas narrativas ficcionais digitais e, com os avanços, estão se modernizando, caracterizando esses novos leitores.

O aprofundamento desta teoria, trazendo aspectos complexos da interação com o meio digital, pode parecer afastado da realidade das crianças, a quem o trabalho com o texto literário se dedica neste trabalho. Porém, ao trazer para a realidade cotidiana, nota-se que essas interações ocorrem de maneira tranquila, principalmente com o público em questão (os nativos digitais).

Para esclarecer isso, se fará uma retomada rápida sobre os tipos de leitores, com base em Santaella (2004 e 2013). A teórica reconhece que, a cada grande revolução social, destacou-se um tipo de leitor. Sendo assim, a pesquisadora verificou, ao longo da história, três tipos de leitores. Posteriormente (2013), reflexo das constantes mudanças nos hábitos leitores, adicionou em sua teoria um quarto tipo de leitor. O primeiro tipo descrito corresponde ao leitor contemplativo. É um leitor que, situado historicamente, teria surgido antes da revolução industrial e seria amplamente moldado pelo livro impresso. O livro impresso proporcionou uma leitura silenciosa e reflexiva, ou seja, um contato individual entre leitor e livro. Pode-se destacar o desenvolvimento de bibliotecas pessoais, o que permitia que leitores dedicassem outro tempo para contemplar as obras adquiridas, retomando leituras facilmente assim que necessário. Isso marca uma atitude diferenciada se comparada com a ação de leitores anteriores, que costumavam realizar leituras coletivas e/ou oralizadas.

A autora descreve um segundo tipo como sendo um leitor fragmentado, classificado como movente. Isso se deve ao fato de, após a Revolução Industrial, o sujeito passa a esbarrar com signos ao longo do seu dia, estando rodeado de escritos que surgem em seu cotidiano. Mais próximo ao mundo digital, o leitor imersivo vive a virtualidade da era eletrônica. Em contato com som, imagem e texto, o leitor precisa dominar diferentes sistemas informatizados. Através de telas se estabelecem contatos com códigos binários que seria ilegível aos olhos humanos, não fosse o sistema digital. O leitor usa da interatividade e navega pelo ciberespaço, em contato com variados textos, realizando hiperlinks, por meio da rede mundial de computadores.

Cabe ressaltar que, mesmo utilizando marcas de tempo para definir os tipos de leitores, esses vários leitores podem ser desempenhados por uma mesma pessoa. Isso quer dizer que um leitor da atualidade pode vir a desenvolver sua capacidade leitora dependendo do ato de leitura que deseja, precisa ou é estimulado a realizar. Por isso, pode-se afirmar que o letramento social inclui a prática da leitura de maneira contemplativa, movente e imersiva.

Como os demais, o quarto tipo de leitor - leitor ubíquo - também possui sua definição a partir das mudanças tecnológicas. A particularidade está na capacidade de consumir conteúdos de formatos multimídia de maneira intensa, estando atento também ao seu entorno, em um fluxo fácil, sem descontinuidade, entre o espaço virtual e o espaço físico. É nesse contexto de cultura de convergência (Jenkins, 2009), em que o leitor assume, por meio da internet, a possibilidade de ser consumidor, ao mesmo tempo tendo a disponibilidade de ser criador ou manipulador de conteúdos, que Scolari (2016) define o transleitor como um leitor capaz de andar em zigue-zague por diferentes meios e plataformas.

A grande capacidade de adaptação aos meios e às plataformas, é chamado de leitor anfíbio por Martos e Martos Garcia (2014). Assim, esses leitores adaptados ao mundo virtual,

como é o caso de crianças nativas digitais, precisam também que a escola proporcione momentos para que se forme um leitor crítico, capaz de selecionar textos, já que a internet permite uma infinidade de possibilidades. A formação cultural na escola também passa pela dimensão estética dos mais variados tipos de textos.

A pesquisa: metodologia, espaço e atuação

A sensibilização à dimensão estética é uma etapa fundamental no trabalho com a literatura na escola. Na busca por atender novos horizontes estabelecidos pelo meio digital, a experiência escolar com a literatura eletrônica também deve entender a formação na cibercultura e explorar a dimensão estética. Com base no apresentado anteriormente, por características particulares, a abordagem da dimensão estética da literatura eletrônica merece devida atenção.

Preocupada em preparar professores capazes de trabalhar com textos literários provenientes do meio digital, as universidades, como formadoras desses profissionais, precisam dedicar espaço curricular para o trabalho com esses novos materiais de leitura. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no curso de Letras Português e Espanhol do campus Realeza, explorou esse aspecto formativo por meio dos estágios curriculares supervisionados. Sendo assim, os procedimentos estabelecidos para esta pesquisa partem da experiência de orientação e análise de trabalhos docentes desenvolvidos entre 2016 e 2018 nos estágios curriculares supervisionados do curso de Letras (UFFS – Realeza/BR).

Vale ressaltar que dentre os cinco estágios supervisionados do currículo, a pesquisa centra-se nas experiências estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola III. Sendo executado em duplas, a pesquisa baseia-se no planejamento e aplicação de sete trabalhos com literatura eletrônica no Ensino Fundamental. Os resultados foram obtidos por meio da visão crítica estabelecida nas etapas de orientação, acompanhamento e posterior análise dos relatórios entregues pelos acadêmicos, definindo assim as formas de coletas de dados.

Este relato de experiência da orientadora de estágio foi possível por meio da categorização estabelecida no agrupamento de informações. Tomaram-se por base, principalmente, as relações estabelecidas nas justificativas de escolha do material de leitura e as características técnicas da literatura eletrônica, bem como o impacto gerado na interação com os jovens leitores. A configuração de análise foi estabelecida mediante três eixos fundamentais para o trabalho com a literatura eletrônica na escola: o material de leitura; o leitor e o mediador de leitura. Nesta pesquisa, instituindo contorno respectivamente como: o texto/suporte de leitura; o estudante e o professor estagiário. Assim, buscou-se estabelecer cinco aspectos fundamentais para o trabalho escolar na dimensão estética com a literatura eletrônica.

Mas por que a formação cultural de crianças com textos digitais é um aspecto importante para ser desenvolvido na preparação de futuros professores? Conforme já desenvolvido em outra pesquisa “muito se reclama da exposição de crianças – ou quando já adolescentes – às leituras de baixa qualidade na internet, mas é função da escola formar um leitor crítico para saber selecionar suas leituras e isso não se limita a leitor crítico de

material impresso” (Menta Tres, 2018, p. 256). Ao se pensar em um futuro com a literatura eletrônica mais presente em nossas vidas, a escola também precisa refletir sobre a interação com esse tipo de texto.

A pesquisa: metodologia, espaço e atuação

A sensibilização à dimensão estética é uma etapa fundamental no trabalho com a literatura na escola. Na busca por atender novos horizontes estabelecidos pelo meio digital, a experiência escolar com a literatura eletrônica também deve entender a formação na cibercultura e explorar a dimensão estética. Com base no apresentado anteriormente, por características particulares, a abordagem da dimensão estética da literatura eletrônica merece devida atenção.

Preocupada em preparar professores capazes de trabalhar com textos literários provenientes do meio digital, as universidades, como formadoras desses profissionais, precisam dedicar espaço curricular para o trabalho com esses novos materiais de leitura. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no curso de Letras Português e Espanhol do campus Realeza, explorou esse aspecto formativo por meio dos estágios curriculares supervisionados. Sendo assim, os procedimentos estabelecidos para esta pesquisa partem da experiência de orientação e análise de trabalhos docentes desenvolvidos entre 2016 e 2018 nos estágios curriculares supervisionados do curso de Letras (UFFS – Realeza/BR).

Vale ressaltar que dentre os cinco estágios supervisionados do currículo, a pesquisa centra-se nas experiências estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola III. Sendo executado em duplas, a pesquisa baseia-se no planejamento e aplicação de sete trabalhos com literatura eletrônica no Ensino Fundamental. Os resultados foram obtidos por meio da visão crítica estabelecida nas etapas de orientação, acompanhamento e posterior análise dos relatórios entregues pelos acadêmicos, definindo assim as formas de coletas de dados.

Este relato de experiência da orientadora de estágio foi possível por meio da categorização estabelecida no agrupamento de informações. Tomaram-se por base, principalmente, as relações estabelecidas nas justificativas de escolha do material de leitura e as características técnicas da literatura eletrônica, bem como o impacto gerado na interação com os jovens leitores. A configuração de análise foi estabelecida mediante três eixos fundamentais para o trabalho com a literatura eletrônica na escola: o material de leitura; o leitor e o mediador de leitura. Nesta pesquisa, instituindo contorno respectivamente como: o texto/suporte de leitura; o estudante e o professor estagiário. Assim, buscou-se estabelecer cinco aspectos fundamentais para o trabalho escolar na dimensão estética com a literatura eletrônica.

Mas por que a formação cultural de crianças com textos digitais é um aspecto importante para ser desenvolvido na preparação de futuros professores? Conforme já desenvolvido em outra pesquisa “muito se reclama da exposição de crianças – ou quando já adolescentes – às leituras de baixa qualidade na internet, mas é função da escola formar um leitor crítico para saber selecionar suas leituras e isso não se limita a leitor crítico de material impresso” (Menta Tres, 2018, p. 256). Ao se pensar em um futuro com a literatura

eletrônica mais presente em nossas vidas, a escola também precisa refletir sobre a interação com esse tipo de texto.

Resultados obtidos: dimensão estética e experiência escolar com a literatura eletrônica

Com base no uso de obras definidas como literatura eletrônica, este relato de experiência estabelece cinco aspectos fundamentais para a dimensão estética na formação cultural das crianças. A qualidade literária da obra é o primeiro aspecto apontado. Assim como é um aspecto importante na escolha de obras não digitais, a qualidade literária da obra deve vir em primeiro lugar, prezando-se pela qualidade do texto e pelo seu potencial caráter emancipatório ao leitor. As justificativas apresentadas para as escolhas dos textos nos relatórios de estágio prezavam por esta característica, tomando por base o que já é esperado na escolha da leitura de obras ficcionais impressas.

O segundo aspecto atende outra relação relevante, o texto e a adequação ao público-alvo. Pensando em educação infantil e primária, se faz necessário destacar que uma obra muito avançada, não compatível com a idade e com as habilidades de interação da criança, pode vir a frustrar o leitor e não gerar uma experiência de leitura positiva. A adequação ao público-alvo é uma responsabilidade de escolha do mediador de leitura. No caso do relato de experiência com os futuros professores, foi fundamental para que a experiência com os textos fosse positiva para ambos os grupos, estudantes e futuros professores. Isso se deve ao fato de, para além de ser negativa aos leitores, uma mediação leitora que não funcionasse por culpa de adequação ao público poderia afastar os professores estagiários do futuro trabalho com laboratórios de informática ou do uso de suportes digitais. Caso ocorresse, seria de extrema preocupação, já que os recursos tecnológicos são fundamentais nas escolas nos dias atuais, revelando-se uma preocupação que apareceu ainda na etapa de orientação dos estágios.

Como vislumbrado teoricamente anteriormente, a interatividade é uma característica do contato com obras de literatura eletrônica. Sendo assim, passa a ser fundamental uma formação cultural utilizando-se da literatura eletrônica. Mesmo que composta por possibilidades previstas pelo(s) autor(es), as obras estimulam que o leitor realize ações, repostas aos comandos da ficção. Nas experiências presentes nos relatórios de estágio, foi possível destacar que as crianças interagiam naturalmente com os suportes de leitura (computadores), estabelecendo relações ativas perante a obra. Com o uso de fones de ouvido e olhos atentos às mudanças geradas na tela digital, as crianças eram capazes de tomar decisões e interagir por meio do mouse ou do teclado para continuar lendo as histórias.

Cabe ressaltar que cada criança possui um ritmo na interação com a obra de literatura eletrônica. Por estarem imersos na realidade digital, dedicando os sentidos auditivo, visual e do tato, foi relatado pelos estagiários que era mais difícil saber em que parte da leitura cada criança estava. Além disso, por ser um espaço digital que promove hiperlinks, interações com sites (que não correspondiam ao que disponibilizava as obras selecionadas) foram estabelecidas pelas crianças que desejavam tirar dúvidas sobre o conteúdo ou o significado de palavras. Sendo assim, os estagiários relataram um menor controle de como estava acontecendo cada leitura, já que o próprio laboratório de informática possui uma

disposição que impedia até mesmo o contato visual, estando cada criança atrás de um monitor. Conforme relatório, a situação exigiu que os estagiários se deslocassem bastante para tentar acompanhar a experiência leitora das crianças.

O mesmo não aconteceu com estagiários que utilizaram da literatura eletrônica por meio da tela interativa. Como a leitura da obra era feita por todos ao mesmo tempo, sendo o mesmo ritmo para o grande grupo, o acompanhamento da experiência e a troca de informações sobre a leitura - no momento da mesma - foi facilitado. Nesse caso, a interatividade com a lousa interativa ficava mais restrita ao mediador de leitura ou aos estudantes convidados para selecionarem opções da narrativa em contato com a tela.

Baseando-se em pesquisa anterior:

Após a escolha da obra, cabe ao professor pensar em como aplicar a literatura eletrônica em sala e isso passa pelo material físico disponível em cada escola, como já dito anteriormente. Porém, sabe-se que a escassez de recursos não pode chegar a impedir que um professor trabalhe literatura eletrônica com seus alunos. (Menta Tres, 2018, p. 262)

Os avanços tecnológicos tornam suportes digitais de leitura obsoletos em um curto espaço de tempo. Seja por meio de laboratórios de informática ou projetores, os professores devem buscar o trabalho com literatura eletrônica, pois o contato com esses textos, ainda que mínimo, democratiza o acesso ao tipo de texto e auxilia no desenvolvimento da sensibilidade estética.

Conforme o Dicionário de nuevas formas de lectura y escritura (Martos & Campos, 2013, p. 96), a ciberliteratura se caracteriza por não poder ser reproduzida de forma impressa, já que é constituída de movimentos contidos no texto e ativados por meio da interatividade com o leitor. Para além dos movimentos, que contemplam os recursos visuais das obras, também existem os recursos auditivos. São os aspectos que fecham a sequência aqui elencada para uma formação da dimensão estética com a literatura eletrônica.

Como analisado nos momentos de orientação com os acadêmicos e nas escritas em seus relatórios, notou-se que parte dos acadêmicos ficou insegura com os aspectos auditivos, principalmente pela sensação de que os estudantes estavam imersos na leitura e distantes da mediação do professor. Em uma provocação conjunta de visão crítica, a orientação serviu para que os estagiários vislumbrassem que a imersão do leitor, ainda que sem o recurso auditivo, ocorre também com o texto impresso. A insegurança, gerada pela falta de controle dos estagiários junto ao que os estudantes desenvolviam com as telas, deve ser considerada normal. A associação de menor controle de sala de aula se deu, em parte, pela questão do uso de recursos tecnológicos. Já que, por estar mais acostumado com a leitura silenciosa de livros, o mediador de leitura pode acabar não estranhando tanto, mas também não consegue acompanhar aprofundadamente o que está acontecendo com o leitor e a interação com o texto. A orientação aos estagiários focou na fundamental postura do mediador de leitura em proporcionar uma experiência leitora satisfatória. Assim sendo, a proposta de trabalho com a literatura eletrônica na universidade fez com que acadêmicos e estudantes fossem sensibilizados para as dimensões estéticas dos textos.

Ao longo do trabalho com ciberliteratura nos estágios, foi possível definir dois impactos distintos nos leitores e no processo da experiência leitora. O primeiro, diz respeito ao resultado obtido com nativos digitais, que utilizam diariamente recursos informáticos. Com esses estudantes, foi possível partir de um nível de conhecimento já estabelecido na interação com computadores, ou seja, os estudantes já sabiam ligar o aparelho, usar o cursor e interagir de maneira intuitiva. Assim, o trabalho com a literatura eletrônica focou mais na sensibilização com o texto. O trabalho com nativos digitais que não possuíam o costume de utilizar computadores (muitas vezes mais acostumados com aparelhos celulares), ou que nunca estabeleceram contato com uma tela interativa, o resultado se deu por meio, não só de uma aproximação com o texto literário em questão, mas de uma aprendizagem com outros recursos tecnológicos usados na cibercultura. Por isso, os planos de aula, ainda que com grupos habituados aos suportes de leitura da literatura eletrônica (com menor ou maior costume), atingiram objetivos de inovação pedagógica.

Os aspectos visuais e sonoros constituem, junto a outros recursos, o que o dicionário citado anteriormente define como emaranhado textual complexo. A literatura eletrônica é capaz de possuir diferentes níveis e itinerários no mundo digital, combinando imagens, sons e palavras com variados efeitos. Diante de tamanha complexidade, a escola precisa de pessoal leitor de ciberliteratura – professores, bibliotecários ou outros agentes educacionais - que saiba explorar o texto com os estudantes. Além de possuir estrutura física para tal experiência leitora, visando, portanto, a formação de leitores críticos de literatura eletrônica.

Considerações finais

A formação cultural na escola, a partir do desenvolvido neste trabalho, inclui novos desafios, estabelecidos pelas inovações tecnológicas. Assim como a importância do trabalho com o cânone impresso, nacional e mundial, o trabalho com a literatura eletrônica também desperta sua necessidade. O desenvolvimento de leitores críticos não está mais restrito ao meio impresso, é preciso preparar os estudantes para a gama variada de textos que encontrarão, a fim de que sejam capazes de selecionar e ler os mais diferentes tipos de texto. Como foi possível averiguar, a literatura eletrônica possui dimensões estéticas que se relacionam, em maior ou menor escala, com a literatura veiculada pelo suporte livro. Porém, também possui suas particularidades. Acredita-se, por meio deste relato de experiência, baseado em orientação, acompanhamento e posterior análise dos relatórios entregues pelos acadêmicos de um curso de Letras no Brasil, que não se pode cobrar dos professores o desenvolvimento cultural com a literatura eletrônica na escola se a Universidade não prepara acadêmicos para suas futuras ações como professores.

Com base na pesquisa realizada, foi possível destacar como resultado os projetos de sensibilização com a dimensão estética para alunos já ambientados aos recursos digitais, enfocados propriamente na interação entre leitor e texto digital. O resultado, ainda que diferenciado, também foi positivo com alunos de realidades com pouco acesso informatizado. Pois foi possível, de maneira imersiva e inovadora, uma aproximação em duas frentes pedagogicamente importantes, a literatura e a cibercultura.

Apesar de Hayles (2009) delinear diferenças entre a literatura impressa e a literatura eletrônica e Lévy (1996) apontar realidades técnicas que diferenciam a postura de um leitor

no meio impresso e no meio digital, por meio da pesquisa destacou-se, entre os cinco aspectos descritos, dois aspectos semelhantes para a exploração estética da literatura impressa e da literatura eletrônica na escola (qualidade literária e adequação ao público). Porém, de acordo com (Martos & Campos, 2013), esse tipo de material de leitura possui uma estética própria e, conforme visto com os aspectos de interatividade e recursos auditivos e visuais, se estabelece uma nova maneira de entender e trabalhar com o material literário na escola. Indo, portanto, além das discussões da leitura com o texto impresso e estabelecendo reflexão necessária por meio deste trabalho.

O percurso desenvolvido nesta pesquisa permitiu estudar quatro tipos de leitores (Santaella, 2004; 2013). Como a própria teórica salienta, os tipos de leitores, apesar do surgimento associado com marcas históricas, podem habitar um mesmo leitor. Sendo assim, a escola deve seguir buscando um perfil leitor contemplativo e movente. O que esta pesquisa defende é que a escola também possa estar preparada para auxiliar na formação cultural de leitores imersivos e ubíquos. Mais do que isso, que as instituições de ensino superior despertem também o olhar para sensibilizar futuros professores na mediação leitora por meio da literatura eletrônica.

Referências

- Barthon, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies*. Routledge.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Aleph.
- Hayles, K. (2009). *Literatura Eletrônica: Novos horizontes para o literário*. Editora Global.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual*. Editora 34.
- Martos, E., & Martos Garcia, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la educación*, 26(1), 119-135.
- Martos, E. y Campos, M. (eds.). (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Red Internacional de Universidades Lectoras/ Santillana.
- Menta Tres, N. C. (2018). Literatura eletrônica em língua espanhola. In R. M. CARDOSO (org.), *A literatura infantil e juvenil em língua espanhola*. Pontes Editores.
- Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. Paulus.
- Santaella, L. (2013). *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. Paulus.
- Scolari, C. A. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. In J.A. MILLÁN (org.) *La lectura en España*. Federación de Gremios de Editores de España.
- Street, B. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Parábola.

Conhecer e respeitar a diversidade cultural – Um desafio em educação pré-escolar

Patrícia Carola | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) |
patriciacarola5@gmail.com

Inês Ribeiros | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) |
ines.ribeiros@isce.pt

Helena Raposo | Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) |
helena.raposo@isce.pt

Resumo

O projeto “Um postal vindo de França” partiu da curiosidade e do interesse do grupo de crianças em saber mais sobre França, a partir de um postal enviado pela avó de uma delas. Privilegiou-se uma estratégia de intervenção que valoriza a participação ativa das crianças em todo o processo e, por isso, foi desenvolvido seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto, nas diferentes fases preconizadas: definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução do trabalho; avaliação e divulgação. Participaram neste estudo, 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos. Este projeto, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Projetos em Contextos da licenciatura em Educação Básica, procurou responder a desafios que desenvolvessem o estímulo para novas aprendizagens em Educação Pré-Escolar: investigar aspetos culturais sobre o país em estudo; usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades e como meios de ler o mundo e de expressar, registando, o conhecimento. As crianças foram sempre elementos centrais no processo, identificando algumas semelhanças e diferenças com outra cultura, o que lhes permitiu conhecer e respeitar a diversidade cultural. A participação das famílias no processo de aprendizagem, assim como o estabelecimento de relações de efetiva colaboração com a comunidade educativa também promoveu aprendizagens significativas, sobretudo na área da Comunicação e Expressão, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática, tornando visível a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, de acordo com os pressupostos emanados da Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Por outro lado, este estudo desenvolveu o conhecimento científico das crianças, aumentou a predisposição para atitudes científicas, valorizando as respostas e perguntas de cada criança. Fomentou, também, a aprendizagem cooperativa, estimulou a criatividade e o levantamento de hipóteses.

Palavras-chave: Aprendizagens significativas; Áreas de conteúdo; Educação pré-escolar; França; Metodologia de trabalho por projeto.

Introdução

Este artigo descreve um Projeto que surgiu naturalmente numa conversa entre um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos em Educação Pré-escolar. Os projetos são estudos sobre um determinado tópico que tem interesse específico

num dado momento. Assume-se o trabalho em projetos como metodologia e forma de orientar o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o grupo de crianças, nomeadamente 25 crianças, participam em debates simples sobre questões/problemas. O resultado da discussão e das interações no grupo conduz a desafios que desenvolvem o estímulo para novas aprendizagens. O projeto surgiu a partir de um postal vindo de França, partilhado por uma criança da sala. Este projeto articulou todas as áreas de conteúdo, bem como a participação dos pais/ família em torno do processo de planeamento. O grupo manifestou interesse sobre o país de onde vinha o postal. Tal interesse desencadeou a definição do problema, ou seja, do tema a desenvolver: “Um Postal vindo de França”.

Para a prossecução do projeto, as crianças foram expondo a sua opinião, discutindo e partilhando saberes e aspetos mais significativos. Os momentos de partilha em grande grupo são experiências vivenciadas, através de ocasiões familiares, bem como partilhas dos seus interesses. A temática selecionada pelo grupo de crianças permitiu a articulação das áreas de conteúdo, contempladas em Silva et al. (2016): área de Conhecimento do Mundo em simultâneo com a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Todas as áreas concorreram para a concretização do projeto. Assumimos, assim, o trabalho de projeto como uma oportunidade de experimentar uma sociedade democrática, pois acreditamos que “as sociedades democráticas têm melhores hipóteses de prosperarem quando os seus cidadãos procuram compreender verdadeiramente os assuntos complexos que são chamados a resolver e em relação aos quais têm de fazer escolhas e tomar decisões” (Katz & Chard, 2009, p. 14).

Com a Metodologia de trabalho por projeto (Modelo do Movimento da Escola Moderna no Jardim de Infância), promove-se e privilegia-se uma prática em que todas as crianças são investigadoras ativas das suas próprias aprendizagens e de toda a ação educativa. Os projetos realizados em sala partem da sua iniciativa e dos seus interesses. Há ainda, neste processo, uma partilha cooperada entre salas. Todos os conteúdos são abordados de forma adaptada, através de projetos vivenciados por toda a escola, em que existe uma ligação com todas as áreas de conhecimento que as crianças devem dominar.

Este contexto educativo, entendido enquanto instituição social, é um espaço por excelência para o exercício de cidadania plena ao promover, também, a inclusão de todos os sujeitos no processo. Esta ideia é preconizada em Silva et al. (2016) ao defenderem que

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem. (p. 8)

Considera-se que a escola tem um papel essencial em oferecer às crianças um espaço privilegiado para uma participação ativa. Esta participação da criança diz respeito a um

conjunto de princípios e valores que encaminham para comportamentos democráticos e de grande importância social.

É neste sentido que a metodologia de trabalho implementada na valência de jardim de infância, do colégio onde decorreu o projeto, é o Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), modelo esse que defende nos seus princípios e finalidades educativas tais questões democráticas: "O MEM tem três grandes finalidades formativas: - a iniciação a práticas democráticas; a reinstauração dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura" (Folque, 2012, p. 55).

O Modelo do MEM propõe um currículo alicerçado em problemas e motivações da vida real, expostos de modo operante e pragmático. O objetivo central é proporcionar ambientes educativos, que estejam intimamente integrados no meio cultural da sociedade que servem, em vez de fabricar nichos culturais abstraídos da realidade da vida social (Niza, 2012, p. 37). Neste sentido, as experiências de vida e os saberes de cada criança constituem a base da aquisição de novos conhecimentos.

Um projeto passa por várias fases que a seguir se descrevem: 1ª Fase - Definição do problema; 2ª Fase - Planificação e lançamento do trabalho; 3ª Fase - Execução do trabalho; 4ª Fase - Avaliação e divulgação.

As crianças envolvidas em projetos interrogam e intervêm de forma ativa na realidade, problematizando todas as situações com que são confrontadas. Os projetos permitem, ainda, que as crianças tenham acesso a diferentes culturas e ao mundo que as rodeia (contextos de aprendizagem significativos). Também fomentam o confronto entre as suas "ideias iniciais" e as dos outros. Tal confronto contribui não só para a tomada de consciência do meio que as rodeia, mas também para a participação ativa no seu processo de aprendizagem.

Os projetos valorizam saberes e experiências, ampliam o conhecimento científico e oferecem uma maior orientação para atitudes científicas no quotidiano e consideram as respostas/perguntas de cada criança. Para além disso, os projetos favorecem a aprendizagem cooperativa e ativam a criatividade.

Enquadramento teórico sobre metodologia do trabalho por projeto e a articulação com a temática proposta pelo grupo

Neste contexto pedagógico específico, o trabalho por projeto pode ser visto como uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou "um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico" (Katz & Chard, 2009, p. 2).

O trabalho por Projeto surge dos interesses das crianças, utilizando o método científico envolvendo a pesquisa, a planificação e a intervenção. Tal como defendem Silva et al. (2016), "A introdução à metodologia própria das ciências parte dos interesses das crianças e dos seus saberes" (p. 76). Como já foi mencionado, anteriormente, em relação à temática indicada, proposta pelo grupo de crianças, destacam-se as áreas de conteúdo, contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), nas quais emerge o projeto: Área de Conhecimento do Mundo em simultâneo com a Área de

Formação Pessoal e Social, bem como a área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Matemática. A Área de Conhecimento do Mundo permite que as crianças adquiram conhecimentos de elementos centrais da sua comunidade, salientando aspetos físicos, sociais e culturais, identificando algumas semelhanças e diferenças com outra cultura, ao promover o conhecimento e o respeito pela diversidade cultural. Desta forma, permitirá à criança “conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” Silva et al. (2016, p. 79). Em conformidade com a Área de Formação Pessoal e Social, compete ao Educador ampliar as referências culturais, através do contacto com diferentes recursos e formas de cultura, dando a conhecer as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. Assim, “os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura a que essas áreas correspondem, permitindo, simultaneamente, desenvolver projetos que as mobilizam, de modo articulado e globalizado” (Silva et al., 2016, p. 33).

Em articulação com as restantes áreas de conteúdo, é desenvolvido o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que esteve sempre presente no decorrer do projeto, “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínua que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (Silva et al., 2016, p. 60).

Entre as intenções do projeto está o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem e o estabelecimento de relações de efetiva colaboração com a comunidade educativa. Mendonça (2002) defende que um educador que identifique a importância de estabelecer uma parceria com o contexto familiar deve apresentar como uma das suas intencionalidades educativas a abertura de “vias de comunicação” (p. 89), com o objetivo de estreitar as relações entre estes dois níveis.

Os momentos de partilha em grande grupo divulgam as experiências vivenciadas no seio familiar. Estas comunicações são partilhadas diariamente e muito enriquecedoras para as crianças. Assim, segundo Silva et al. (2016),

a comunicação das intervenções do projeto de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões. A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo de jardim-de-infância. (p. 19)

Objetivos do projeto

- Descobrir aspetos culturais sobre França;
- Conhecer e respeitar a diversidade cultural;

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa perspetiva de partilha e de responsabilidade social;
- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;
- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;
- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros;
- Envolver as famílias no processo de aprendizagem e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade Educativa.

Método

Este projeto foi desenvolvido seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), nas diferentes fases preconizadas (Katz & Chard, 2009):

- Definição do problema;
- Planificação e lançamento do trabalho;
- Execução do trabalho;
- Avaliação e divulgação.

Assume-se o trabalho em projetos como metodologia e forma de orientar o processo de ensino-aprendizagem. (Vasconcelos et al., 2011).

Como sublinham Bogdan e Biklen (1994) “os dados recolhidos são (...) qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e, por outro, privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (p. 16).

Participantes

Este Projeto desenvolveu-se num jardim de infância do concelho de Lisboa, do distrito de Lisboa, Portugal, em que participaram 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos. As crianças participaram em debates simples sobre questões/problemas.

Instrumentos

Para a conceção deste Projeto foram utilizados várias técnicas e instrumentos de recolha de dados que passamos a enumerar: observação participante, notas de campo, diários de bordo, registos fotográficos, registos áudio e vídeo e produções das crianças.

A observação é uma técnica de investigação de cariz interpretativo, na medida em que, segundo Bogdan e Biklen (1994), existe uma grande proximidade entre o investigador e o objeto observado.

Neste estudo, a observação participante ocorreu durante todo o decurso do Projeto. Para Bogdan e Biklen (1994), “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (p. 183). Os registos são fundamentais, pois permitem visualizar a expressão corporal e facial, captar aspetos de comportamento verbal, observar e analisar. Segundo Sousa (2005), é “um instrumento (...) que regista e repete honestamente os acontecimentos como eles sucederam. Uma excelente «ferramenta» de observação” (p. 200).

Após a observação participante realizada em cada sessão, foram produzidas notas de campo sobre os dados observados. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...) o investigador deverá registar ideias, estratégias, reflexões e palpites bem como padrões que emergem” (p. 150).

No que concerne a observação participante, de acordo com Alarcão e Roldão (2008), esta leva à “reflexão que é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas” (p. 30).

As notas de campo foram recolhidas em contexto de sala, através da observação de situações, de atividades concretizadas ou de diálogos entre crianças-crianças ou crianças-adulto. Estes registos foram materializados após o momento em que os “episódios” sucederam. O objetivo fundamental das notas de campo “(...) é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Utilizámos ainda outro instrumento de investigação - os diários de bordo - que são instrumentos reflexivos diários que permitiram proceder a algumas reformulações, tendo por base a reflexão crítica das respetivas atividades. No que concerne aos diários de bordo, de acordo com Moreira (2011), estes poderão revelar uma boa ferramenta de regulação das aprendizagens através da qual cada investigador conseguirá definir para si mesmo o que é mais pertinente para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

As fotografias e os vídeos foram outros recursos empregues com regularidade para registar os diferentes momentos do dia, desde a planificação das atividades até à concretização dos trabalhos efetuados pelas crianças.

Descrição do processo - procedimentos

O projeto surgiu através de uma partilha de casa, na reunião da manhã. Enquanto o grupo comunicava as suas novidades do fim de semana, uma das crianças apresentou ao restante grupo um postal vindo de França. O postal foi lido, primeiramente, em francês e seguidamente em português. O entusiasmo das crianças por ser uma língua diferente despertou imediatamente um grande interesse sobre o país de origem.

De acordo com Silva et al. (2016), “nestas idades, a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de uma forma relativamente espontânea, desde que sejam assegurados às crianças contextos comunicacionais adequados” (p. 61).

Após a leitura do postal, surgiram algumas questões pertinentes, como alguns hábitos, características culturais, gastronomia e algumas semelhanças entre países (Figura 1).



Figura 1. Leitura do postal vindo de França

Segundo Bruner, “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (Vasconcelos et al., 2011, p. 8). A vivência de cada criança passa, assim, para uma vivência de grupo.

A construção das teias iniciais tem como ponto de partida o que as crianças já sabem, contribuindo para o processo de aprendizagem ao longo do projeto.

Ainda na fase da definição do problema, questionámos as crianças sobre o que queriam saber relativamente ao tema mencionado: “Um Postal vindo de França”. Assim, fizemos o levantamento daquilo que sabíamos para, seguidamente, debatermos o que queríamos saber. Identificámos as fontes para definir onde iríamos pesquisar e encontrar material que nos pudesse ajudar nessa tarefa.

O que pensamos saber?



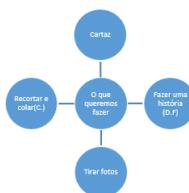
O que queremos saber?



Onde vamos/podemos pesquisar?



O que queremos fazer?



Através do levantamento das questões é possível a organização do trabalho do projeto e o planeamento do mesmo. Deste modo, estabelece-se um fio condutor nas aprendizagens a promover que permite ir ao encontro das motivações e dos interesses das crianças.

Organizámo-nos em vários grupos, distribuindo a dinâmica do projeto e os registos das visitas (Famílias) às crianças da sala. Reunimos todas as condições para a organização do projeto. Deste modo, é possível planejar e avançar nas etapas seguintes.

Desenvolvimento do projeto

Após a preparação das tarefas e os momentos de rotina concretizados em função do projeto, as crianças traçam os percursos essenciais, para materializar decisões e para atingir os objetivos que definem e que possam conduzir ao enriquecimento do trabalho.

No início do projeto, convidámos algumas famílias para partilhar saberes relacionadas com as questões a trabalhar. Assim, algumas atividades realizadas na sala traduziram-se em aprendizagens significativas, que se relacionaram com outras áreas de conteúdo em que comunicaram as suas aprendizagens a terceiros, nomeadamente às suas famílias e aos colegas das outras salas (Vasconcelos et al., 2011).

Também Katz e Chard (2009) referem a importância da comunicação, pois permite que as crianças sintam que pertencem a uma unidade social mais ampla dentro da comunidade educativa em que estão inseridas.

É importante aplicar estratégias diversificadas, para facilitar na organização das questões a trabalhar em grande grupo. Assim, considerámos importante dividir as crianças em pequenos grupos de cinco elementos, permitindo-lhes a escolha das questões a trabalhar. Cada criança escreveu o seu nome na opção de que mais gostava (Figura 2).

Desta forma, “gradualmente, quando lhes são dadas oportunidades e quando são estimuladas e incentivadas, vão produzindo algumas dessas convenções e utilizam a escrita (mesmo que nem sempre de modo formal) nas suas diversas funções, dando-lhe valor e utilidade” (Mata, 2008).



Figura 2. Registo do nome

O processo das aprendizagens realiza-se principalmente em interações com os outros e nas relações que se estabelecem entre eles, beneficiando a diversidade da capacidade e dos saberes de cada um. Assim, o modelo interativo da partilha social do conhecimento, de acordo com Vygotsky (2005), assenta na hipótese de que, desde a infância, todas as capacidades se manifestam num primeiro momento em situação interativa (Niza, 2005, 2012).

Sendo o tema do projeto relacionado com o país que a criança visitou, a mãe proporcionou-nos um momento de grande conhecimento cultural. Primeiro, descobrimos através de um Atlas a localização geográfica de França e depois de Portugal. Depois, contaram-nos como tinha sido a sua viagem em Paris. Partilharam com o grupo as descobertas que fizeram em casa, sobre algumas características culturais, alguns hábitos, gastronomia, arte e algumas semelhanças entre países. No final, a mãe partilhou com o grupo um filme sobre a volta à França “Belleville Rendez-Vous” (Figura 3).



Figura 3. Visita de uma mãe à sala

Posteriormente a estas grandes descobertas, decidimos responder à primeira pergunta do projeto “As pessoas de França são iguais a nós?”. Começámos a nossa pesquisa através de livros que a mãe da criança nos tinha facultado. Seleccionámos toda a informação sobre as características físicas e fizemos o nosso registo através de imagens impressas, algumas ilustrações e alguns vídeos relacionados com a cultura francesa (Figura

4). Estas descobertas permitem às crianças interrogar-se sobre a realidade, definir o problema, para decidir o que se quer saber e procurar a solução e, deste modo, construir a base da metodologia científica. De acordo com Silva et al. (2016), “O desenvolvimento da área do Conhecimento do Mundo assenta no contacto com a metodologia própria das ciências para fomentar nas crianças uma atitude científica e investigativa” (p. 86).



Figura 4. Registo através de imagens impressas e ilustrações relacionadas com a cultura francesa

Esta diversidade é percebida como forma de educação intercultural, as várias formas de ser e de saber auxiliam no desenvolvimento da vida da criança, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à percepção de diferentes culturas. De acordo com Vygotsky (2005), o conhecimento quotidiano e o conhecimento científico devem ampliar-se reciprocamente, de modo a que se promova uma aprendizagem escolar que desenvolva o sujeito integral, visto como socioculturalmente inserido no mundo.

Segundo Martins e Niza (1998), a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental nos primeiros anos de vida, pois “aprender a ler e a escrever implica a apreensão do sentido dessas práticas, o que só pode ser conseguido quando se utilizam a leitura e a escrita em contextos de comunicação” (p. 48). Não basta proporcionar estes momentos de contacto com a leitura e a escrita através do registo, é importante confrontar a criança para que ela perceba as diferentes funcionalidades da leitura e da escrita. Ao longo do projeto, promoveu-se e ampliou-se esse contacto por via da utilização diversificada de vários suportes de escrita e também da recolha de informação através de livros, pesquisas, desenhos, registos, apoio à gestão das rotinas do dia a dia, entre muitas outras (Figura 5). A leitura da receita ao grupo foi importante para a compreensão da mesma. Assume-se que a linguagem escrita faz parte do quotidiano das crianças desde tenra idade, através do contacto com o material escrito.



Figura 5. Contacto com diferentes suportes de escrita e respetivas mensagens

É na relação entre diferentes suportes de escrita e respetivas mensagens que as crianças se vão apropriando das situações da vida do quotidiano. Segundo (Mata, 2008),

as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. (p. 14)

Também para Viana e Ribeiro (2014), as crianças constroem conhecimento, progressivamente, sobre a linguagem escrita, não só através do contacto direto com esta forma de comunicação, mas sobretudo por via da observação de práticas de escrita. Fayol (2016) reitera essa ideia ao defender que o ambiente educativo da sala de atividades do jardim de infância, criado, organizado e gerido por um educador de infância, que intencionalmente utiliza a sua linguagem oral e escrita como forma de comunicação, é um ambiente favorável, que propicia diversas interações com a linguagem escrita.

Considera-se, portanto, que a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito com eficiência permite a resolução de problemas do quotidiano e possibilita o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo (Figura 6).

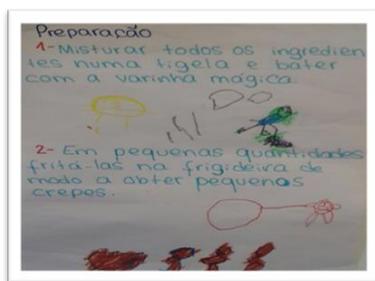


Figura 6. Registo da receita e descoberta de diferentes funções da escrita

Assim, as “particularidades vão sendo gradualmente identificadas, compreendidas e apropriadas pelas crianças, que têm oportunidades de vivenciar situações onde a linguagem escrita é utilizada de forma natural e contextualizada” (Mata, 2008, p. 21).

Além disso, é importante referir que “muitas crianças, no final da educação pré-escolar, (...) possuem um conhecimento diversificado sobre as funções da linguagem escrita, referindo-se a essas funções enquanto utilizadores, futuros utilizadores ou como sendo utilizadas por (...) pessoas que conhece” (Mata, 2008, p. 15).

No seguimento destas aprendizagens, o grupo aceitou um novo desafio matemático de forma a articular com as atividades anteriormente efetuadas: realizar a contagem dos croissants que tinham confeccionado. O progresso de noções matemáticas inicia-se muito cedo na educação pré-escolar. Assim, é fundamental dar continuidade a estas aprendizagens a partir da culinária e apoiar as crianças no seu desejo de aprender: “sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar

positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva et al., 2016, p. 74).

Há ainda a referir que na junção da contagem dos dois conjuntos, as crianças souberam referir qual o conjunto com mais croissants. Este processo de desenvolvimento do sentido do número é gradual, sendo que contar implica saber a sequência numérica. As crianças diariamente executam tarefas que implicam tal conhecimento: através do calendário, pôr a mesa, dias da semana, dias do mês, mapa de aniversários.

De acordo com Cai e Moyer (2008), o pensamento algébrico nos primeiros anos de vida da criança pode ser definido como uma extensão da aritmética e da fluência de cálculo, típicas do início da escolaridade (Figura 7).

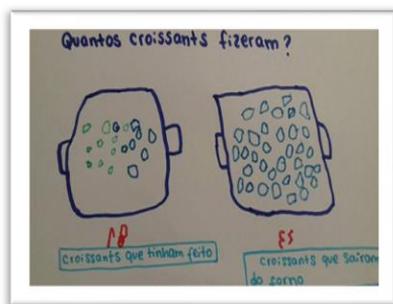


Figura 7. Construção de noções matemáticas

A partilha de conhecimentos constrói-se “como um ambiente relacional, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, (...) como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 33). Desta forma, “o educador deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (Silva et al., 2016, p. 74).

As histórias contadas às crianças são momentos de prazer, pois é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura, promovendo novas aprendizagens. Além disso, é fundamental fornecer modelos de leitores envolvidos. Assim, um educador ou um pai que goste de ler e que consiga transmitir esse prazer às crianças dá um contributo importante para a promoção de futuros “leitores envolvidos”. O envolvimento que sentirem e conseguirem transmitir nos momentos de leitura partilhada são um dos elementos essenciais para a formação de “pequenos leitores envolvidos” (Mata, 2008). Por outro lado, “através da expressão oral transmitimos mensagens, manifestamos sentimentos, relatamos o que observamos ou pensamos, convencemos os outros e envolvemo-nos socialmente” (Sim-Sim, 1998, p. 35).

A motivação para a leitura não depende apenas da existência de material de leitura em redor da criança. É necessário que os adultos, pais, educadores e professores, mostrem os livros às crianças e as incentivem a descobri-los. É fundamental que as crianças tenham

experiências agradáveis com os livros. De acordo com Viana e Ribeiro (2014), estas “experiências agradáveis com livros não nascem da obrigação de ler, mas da sedução” (p. 18). As autoras reforçam esta ideia ao afirmarem que “Nos anos pré-escolares, as crianças mergulham no universo da leitura pela voz dos outros” (p. 18). É a habilidade de sedução destes adultos que traça o caminho do novo leitor.

Depois de ouvir a história contada pela mãe que nos visitou, realizámos o reconto, aplicando determinados conceitos, para que as crianças entendessem que todas as histórias têm início, meio e fim. Em grupo, trabalhamos e estruturámos a narrativa (Figura 8). O reconto da história implica uma maior concentração do grupo, assim como a percepção por parte do adulto, se a história foi percebida ou não por todos. Esta estratégia permite que “gradualmente, vão fixando várias ideias e apreendendo a estrutura da narrativa”. Além disso, Mata (2008) defende que “Para o desenvolvimento desta capacidade são muito importantes a frequência e qualidade das interações com o texto” (p. 85).



Figura 8. Audição e narração de histórias para descobrir o prazer da leitura

Deste modo, considera-se que “as leituras em voz alta para crianças mais pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e possam vir a ser (...) uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 20).

Neste contexto de aprendizagens, é importante referir que, à medida que o projeto vai avançado, vão existindo propostas por parte das crianças, que o vão enriquecendo, como a realização do reconto da história, bem como a dramatização da peça “O Príncipezinho”. Em pequeno grupo, decidimos começar a organizar a representação dramática do texto “O Príncipezinho” (Figura 9). Primeiro, as crianças escolheram as personagens que gostavam de ser. De seguida, foram procurar roupas e acessórios à área do faz de conta (Figura 10).



Figura 9. Realização do reconto da história | Figura 10. Preparativos para a dramatização de “O Príncipezinho”

Depois de terem reunido todos os recursos, construíram, em cartolina, um planeta, uma ovelha e o cenário para iniciar os ensaios. As crianças combinaram, em pequeno grupo, pôr em ação tudo o que tinham planeado e convidaram os amigos da sala para assistirem à peça de teatro.

Verifica-se que “O trabalho de projeto com crianças (...) tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Vasconcelos et al., p. 7).

A participação das famílias constitui um meio de formação pessoal e social, que permite ao grupo beneficiar da diversidade de capacidades e saberes na construção do projeto, onde prevalece maior adesão por parte das crianças. Assim, o pai de uma criança veio à sala para explicar como construir uma Torre Eiffel. Após a organização de todos as crianças, estas pintaram livremente a cartolina bristol tendo contribuído para a execução do trabalho artístico: explorar e criar uma Torre Eiffel (Figura 11).



Figura 11. Execução do trabalho artístico: desenhar e criar uma Torre Eiffel.

As crianças, ao longo do projeto, foram apresentando propostas. Da sugestão de uma criança surgiu o jogo das bandeiras. Este jogo social consiste em dois capitães, em que cada um deles entrega os testemunhos e vão formando duas equipas. De seguida, cada criança colocou o respetivo testemunho, de forma a identificar a equipa escolhida, uns com o testemunho da bandeira de França e outras com o testemunho da bandeira de Portugal (Figura 12 e 13).



Figura 12 – Construção da bandeira de França | Figura 13 – Construção da bandeira de Portugal

Seguidamente, os cartões de cartolina foram escondidos no recreio. Cada equipa tinha de encontrar vários cartões escondidos, para formar a bandeira no chão. O objetivo do jogo era construir a bandeira em menos tempo possível.

O envolvimento das crianças, ao longo do projeto, no processo científico, funciona como ferramenta cognitiva, não apenas ao criarem situações que permitem às crianças

perceber pormenores importantes e identificar semelhanças e diferenças, mas também ao definirem elas os seus próprios critérios de aprendizagem. Tal como já foi referido, nas atividades realizadas sugeridas a partir dos interesses das crianças “a construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada um se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento”. (Silva et al., 2016, p. 36). Assim, é fundamental a utilização do Diário (instrumento de pilotagem MEM), como instrumento de planificação e avaliação do trabalho (Figura 14). Registrar facilita às crianças apresentarem a sua opinião, permitindo as suas próprias formas de representação e posteriormente modelos de registo mais estruturados, ajudando a adaptar os seus conceitos pretendidos.



Figura 14. Registo dos progressos em Diário

Para continuar a promover um ambiente propício ao trabalho de projeto é importante uma reflexão constante sobre o ambiente educativo, onde a organização e o tempo na sala vão sendo melhorados e ajustados, segundo os interesses do grupo.

Durante a organização e realização do projeto, desenvolveram-se outras atividades que proporcionaram um momento de sensibilização a uma língua estrangeira. De acordo com Silva et al., tal sensibilização “deverá ser situada no contexto específico em que a criança se encontra, partindo das propostas, interesses e preferências das crianças e adotando uma abordagem lúdica e informal” (2016, p. 61).

Nesta atividade, as crianças prepararam uma caixa com vários objetos da sala. Cada um escolheu o seu objeto preferido, do qual gostaria de saber o nome em francês. De seguida, sentaram-se em roda no chão, com a caixa ao meio, fechada. A professora de francês começou por pedir a cada criança que fosse à caixa e retirasse um objeto, explicando o significado de cada um deles (Figura 15).

Depois de todos os objetos terem sido retirados da caixa, propôs fazermos uma lista com os nomes dos objetos em francês. Cada criança ilustrou o significado da palavra escolhida (Figura 16). Assim, “é evidente a importância da apropriação da funcionalidade da escrita, pois sem saber para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização”, tal como referem Silva et al. (2016, p. 67).

De acordo com Niza (2005; 2012), a Escola é promotora de saber e fonte de intervenção social, para bem-estar, progresso e equidade nas relações humanas.



Figura 15. Sensibilização para uma língua estrangeira | Figura 16. Construção da lista de nomes em francês

A visita realizada ao Museu Ferroviário do Entroncamento integrou o projeto. Sem dúvida que foi uma mais-valia nas aprendizagens a promover, nas relações e nas interações que nela ocorreram. Assim que chegaram, as crianças tiveram oportunidade de ver uma pequena apresentação sobre o que iriam encontrar durante a visita ao Museu. Na apresentação, mostraram a Torre Eiffel, contextualizando a rede ferroviária francesa, considerada uma das melhores do mundo, dando a conhecer o TGV. As crianças reconheceram de imediato que era a Torre Eiffel.

Posteriormente, entraram num túnel de velocidade, viajando no tempo, uma viagem cheia de informação sobre o início do caminho de ferro em Portugal e no mundo, dando ênfase ao período das máquinas a vapor. Durante a exposição, visitámos a locomotiva a vapor (La Liliputienne), a locomotiva brinquedo oferecida pelo rei de França, Louis Phillippe, à família real portuguesa. Seguidamente, o comboio Real, a importância da segurança ferroviária, as oficinas do vapor, a locomotiva D. Luiz, o comboio presidencial e o salão D. Maria Pia. No final da visita, para terminar com grande alegria, andaram todos de comboio. A visita ao Museu ofereceu um momento de grande encantamento e alegria, harmonizando aprendizagens contínuas e consolidando conhecimentos relacionados com os interesses do projeto (Figura 17).



Figura 17. Visita ao Museu Ferroviário

Neste aspeto, o conhecimento tem origem social, ou melhor, constrói-se por meio da atividade conjunta, pois “a curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar

através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p. 85). Edwards et al. (2016) defendem que quanto mais alargadas são as oportunidades proporcionadas às crianças, mais fortes serão as suas motivações e mais diversificadas as suas experiências. Os educadores descobrem, assim, as capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua abundante capacidade de expressão.

Este projeto deu oportunidade de contactar com diferentes géneros musicais, também pelo conhecimento de instrumentos, fase que proporcionou um momento de grande entusiasmo. As músicas apresentadas em francês e cantadas contribuíram para o prazer e bem-estar do grupo. A música nasce em nós da necessidade de fugir ao stress, de manifestar as nossas emoções, de saciar os nossos desejos e gostos (Figura 18).



Figura 18. Contacto com diferentes géneros musicais

Avaliação e divulgação do projeto

Este projeto enriqueceu saberes e experiências, aumentou o conhecimento científico e ofereceu uma maior predisposição para atitudes científicas no quotidiano, valorizou as respostas/perguntas de cada criança. Para além disso, o projeto fomentou a aprendizagem cooperativa envolvendo a família, estimulou a criatividade e o levantamento de hipóteses.

Deste modo, ao longo do projeto a avaliação requer uma estrutura de cooperação, à semelhança dos outros níveis de ensino, uma vez que a avaliação neste contexto educativo faz parte da dinâmica diária da sala, progredindo na comunicação e facilitando nas aprendizagens em grande grupo. Esta caminhada resultou de uma avaliação contínua e diária, ao longo das semanas, de forma participada, avaliando os momentos mais significativos para cada criança. As crianças trocaram as suas opiniões e relacionaram as suas descobertas entre si, expondo comunicações em pequeno grupo e recolhendo a informação de toda a pesquisa (Figura 19).



Figura 19. Avaliação pelo grupo de crianças

O Diário de Turma também facilitou neste processo como forma de disponibilizar propostas feitas pelas crianças, como o Plano do Dia, o qual também teve um papel importante, de forma a planejar e registrar o trabalho diário que se foi desenvolvendo. Assim, define o que fazemos e quando fazemos. São instrumentos de pilotagem que pertencem a todos, por esta razão são verificados e avaliados por todos. Para Niza (2012), avaliar significa divulgar, partilhar, comunicar e pôr em comum a participação de cada interveniente na comunidade de aprendizagem em que está inserido. Avaliar é, também, arbitrar sobre os percursos, sobre os métodos e sobre as produções, de modo a tornar possível a prossecução e o desenvolvimento de novos projetos.

Conclusões

Este projeto respondeu a desafios que desenvolveram o estímulo para novas aprendizagens em Educação Pré-escolar. Assim, as crianças aprenderam a investigar aspetos culturais sobre o país em estudo, a França, e a conhecer e a respeitar a diversidade cultural. As crianças também aprenderam a aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. A par, desenvolveram o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa perspetiva de partilha e de responsabilidade social. Ainda, utilizaram a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros e como meios de ler o mundo e de expressar, registando, o conhecimento. Aprofundaram uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que os rodeia. Apropriaram-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.

Por fim, o projeto possibilitou o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem e permitiu que se estabelecessem relações de efetiva colaboração com a Comunidade Educativa.

Este estudo desenvolveu e ampliou o conhecimento científico das crianças, na medida em que enriqueceu saberes e experiências, aumentou a predisposição para atitudes científicas, valorizando as respostas e as perguntas de cada criança. Por outro lado,

fomentou, também, a aprendizagem cooperativa, estimulou a criatividade e promoveu a oportunidade para novas e diversificadas aprendizagens.

Referências

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos*. Porto Editora.
- Cai, J. & Moyer, J. (2008). Developing algebraic thinking in earlier grades: some insights from international comparative studies. Em C. Greenes & R. Rubenstein (Eds.), *Algebra and Algebraic Thinking in School Mathematics – Seventieth Yearbook* (pp. 169-180). Reston: NCTM.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (Vol. I). Penso.
- Fayol, M. (2016). *A Aquisição da Escrita*. Gradiva.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia Da Aprendizagem Da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. ME/DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projeto*. Edições Asa.
- Moreira, M., A. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (1ª ed.) Volume 1. Edições Pedagogo.
- Niza, S. (2005). Editorial. *Escola Moderna*, 24(5), 03-04.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Edições Tinta da China.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/DGE.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento Da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Artmed Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... & Alves, S. (2011). *Trabalho por projeto em Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação e da Ciência.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever. Educação Pré-escolar*. Santillana.
- Vygotsky, L.S. (2005). *A construção do pensamento e da linguagem*. (1ª ed.). Martins Fontes.

Potencialidades do folclore português para uma educação global das crianças

Sofia Alegria | Universidade de Évora (Portugal) | s.a.b.a@live.com.pt

Ana Canavarro | Universidade de Évora (Portugal) | apc@uevora.pt

Resumo

O folclore representa a cultura e tradições de um povo, alocado a uma dada região, que se constrói ao longo da história. O folclore inclui diversas manifestações tradicionais, como jogos, músicas, contos ou trajes. Entre estas manifestações ganha destaque a dança, sendo geralmente identificada como a atividade mais associada ao folclore. Mas o folclore é realmente muito mais do que dançar, e a própria dança envolve, além dos dançarinos, tocadores e cantadores. Desta forma, o folclore comporta todo um conhecimento e prática em comunidade. Os ranchos folclóricos perpetuam esses conhecimentos e práticas, promovendo a apropriação de saberes, atitudes e valores por parte dos que a eles pertencem, bem como a preservação da cultura e tradições que se pode observar nas atividades do rancho e nos espetáculos que protagonizam. Apesar da sua riqueza, assiste-se hoje em dia a uma desvalorização das manifestações de folclore nos contextos educativos, que vem sendo a ser referida por vários autores. Nesta comunicação defendemos que o folclore se constitui como uma ferramenta valiosa com um imenso potencial para promover uma educação global das crianças. Discutimos, em concreto, as potencialidades do folclore, em especial da sua manifestação da dança tradicional portuguesa, para a promoção das diferentes áreas de competências que se espera que os alunos portugueses desenvolvam, tomando por referência o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Discutimos ainda como o folclore pode contribuir para promover aprendizagens específicas relativas a diferentes domínios de conteúdo, visitando os documentos curriculares que regulam as *Aprendizagens Essenciais* das áreas de Educação Artística, Dança e Expressão Dramática/Teatro, Estudo do Meio e Matemática, relativos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta discussão beneficia do saber feito da experiência da primeira autora, que pertence a um rancho folclórico e constitui uma primeira abordagem ao desenvolvimento de um projeto de desenvolvimento curricular e investigação com crianças do 1.º ciclo de escolaridade.

Palavras-chave: Folclore; Dança tradicional; Educação global das crianças; Competências; Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Enquadramento

Este enquadramento inicia-se com uma confissão da primeira autora do texto: “Desde dezembro de 2017 que faço parte do Grupo Folclórico e Cultural da Boavista de Portalegre. Quando integrei no grupo queria dançar, e para mim o grupo servia apenas para esse fim. No entanto, à medida que os ensaios foram passando e comecei a participar em espetáculos, percebi que o folclore e o grupo representavam mais do que a dança tradicional. O folclore é um conjunto de várias manifestações tradicionais, e a dança tradicional é uma

delas. No ano letivo 2019/2020, tive a oportunidade de, através do Grupo Folclórico e Cultural da Boavista de Portalegre em parceria com um Agrupamento de Escolas da cidade de Portalegre, levar o folclore a duas turmas do 1.º Ciclo. Este projeto centrou-se no ensino e aprendizagem da dança tradicional do concelho de Portalegre. Durante esse ano letivo percebi a importância de existir cooperação entre a escola e associações culturais, bem como as potencialidades da dança tradicional para o desenvolvimento de competências e como elemento de conexão entre as áreas disciplinares.”

Esta vivência constituiu o ponto de partida que motivou o início de um projeto de investigação que se focará na exploração das potencialidades do folclore para a aprendizagem das crianças, em particular na área disciplinar da Matemática. No entanto, o folclore, assumido numa perspetiva abrangente, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de competências mais gerais por parte das crianças. O folclore potencia as aprendizagens a nível educativo, sobre, por exemplo, o conhecimento de um povo e da sua história, ou como referem Castelo-Branco e Branco (2003), dissemina e dá relevância sobre a forma de dançar, cantar ou de tocar um instrumento.

Apesar da importância que é atribuída ao folclore, Cunha (2020) e Barros (2019) mencionam a sua desvalorização, o desinteresse e a falta de conhecimento pelas gerações mais jovens. Este facto dificulta a perpetuação dos grupos de folclore, o que não permite a divulgação do conhecimento que eles transferem.

Assim, importa-nos compreender e identificar de que forma o folclore português pode entrar nas escolas e potenciar o desenvolvimento das áreas de competência presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrilho, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery, & Rodrigues, 2017), bem como das aprendizagens específicas das áreas disciplinares do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* que o regulam, em especial nas quatro áreas disciplinares seguintes: Matemática, Estudo do Meio e duas áreas de Educação Artística, a Dança e a Expressão dramática/Teatro.

O folclore

A palavra folclore deriva da palavra inglesa *folklore*, que significa a “sabedoria do povo” (Néia, 2017). Martins e Castro Pontes (2017) referem que o folclore é uma prática, essencialmente, das classes socioeconomicamente mais desfavorecidas da sociedade — portanto, o folclore provém do povo.

Para Michalopoulos e Xue (2021), o folclore é um conjunto de crenças, costumes e tradições de uma comunidade. Martins e Castro Pontes (2017) acrescentam que o folclore é constituído por diversas manifestações tradicionais, como repertório musical, dança, trajes, lendas, jogos, contos, entre outras, que pertencem a uma determinada sociedade.

Estes autores, assim como Santos, Santos e Santos (2015), mencionam, ainda, o carácter oral do folclore, já que os conhecimentos e tradições foram transmitidos de geração em geração por essa via. A autoria partilhada indiferenciada é, também, uma das características do folclore. O folclore não representa personalidades individuais, mas sim um conjunto de pessoas com particularidades socioculturais semelhantes.

Desta foram, segundo Branco (1999), o folclore é um processo social, que difere de acordo com o contexto. Existem parencças e congruências entre várias zonas, já que existiam influências de outras comunidades, mesmo a nível internacional. No entanto, o conjunto das manifestações de folclore é expresso de forma diferente. Castelo-Branco e Branco (2003) explicam que o folclore é uma prática da modernidade que tem na sua base atitudes, valores, manifestações populares e tradições de gerações de outrora, principalmente do meio rural, de uma determinada localidade, região ou nação. Por exemplo, o folclore da região do Alentejo difere do folclore da região do Algarve. Esta diferença é caracterizada pelo conhecimento específico de um determinado povo, como referem Martins e Castro Pontes (2017) e é descrito na *Carta de Princípios do Folclore Português* (Federação de Folclore Português, 2019). Desta forma para Barros (2019), o folclore define um campo social.

Para Martins e Castro Pontes (2017), o folclore é um “estudo científico-popular”, que é investigado por alguém que pertence ao contexto geográfico. Esse estudo é caracterizado pela recolha de conhecimentos ancestrais, a partir do contacto com a população. Desta forma, os folcloristas pretendem que as manifestações sejam o mais fiel possível aos costumes representados, como afirma Barros (2019). O rigor nas representações é o que torna o folclore uma arte que transmite conhecimento.

Na *Carta de Princípios do Folclore Português*, da Federação de Folclore Português, é afirmado que

A cultura tradicional e popular portuguesa constitui um dos pilares sociais promotores do desenvolvimento de uma sociedade culturalmente forte e esclarecida acerca das suas especificidades e diversidade culturais, verdadeiramente apta a entender o seu lugar no contexto do mundo pós-moderno e capaz de construir um futuro consciente e responsável para com as gerações futuras. (p.4)

Portanto, o conhecimento sobre as tradições e costumes influencia a forma como agimos em sociedade e as nossas tomadas de decisão. A reflexão sobre o passado ajuda-nos a enfrentar os desafios do presente e do futuro. Santos et al. (2015) aludem a que “Se a tradição sobrevive nos dias atuais não é simplesmente em decorrência de sua relevância no passado, mas sim porque diz algo sobre o presente” (p.57). Também a forma de representação do passado é, como referem estes autores, didática e permite que todos nós convivamos com valores, como “(...) amor, obrigações, lealdade e a diferença entre o bem e o mal” (p.59).

Na *Carta de Princípios do Folclore Português* são descritos objetivos de ensino-aprendizagem, que se pretendem transmitir às gerações mais jovens. Estes objetivos podem ser atingidos tanto em contexto escolar, como através das associações culturais, sendo que os dois têm deveres sociais e educativos, e como tal devem proporcionar atividades e projetos.

A Federação de Folclore Português sugere que no 1.º Ciclo do Ensino Básico, essas atividades aconteçam em articulação com as disciplinas de Estudo do Meio, Português e Educação Física. No entanto, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, já são propostas mais

disciplinas: Português, Educação Visual, Educação Musical, História e Geografia de Portugal e Educação Física.

É de notar que no 1.º Ciclo do Ensino Básico também a Música e as Artes Visuais estão presentes no quotidiano escolar, e ainda acrescentamos a estas a Expressão Dramática/Teatro, que tem uma função muito importante nas representações e interpretações do folclore. Assim parece-nos que o folclore pode integrar o contexto escolar através das várias componentes de Educação Artística e não só. Também a Cidadania e Desenvolvimento, as TIC e a Matemática, são disciplinas possíveis, para conectar com o folclore.

Desta forma, como iremos explorar, disciplinas curriculares estão, de alguma forma, interligadas a manifestações do folclore. Assim faz todo o sentido integrar o folclore de cada região na escola, nos primeiros anos e expandir, posteriormente, para culturas e tradições mais distantes.

Ao ter contacto com o folclore da sua região, as crianças irão criar um sentimento de pertença a uma sociedade bem como o poder de questioná-la, já que não podemos interrogar sobre o que não conhecemos. Vassoler, Souza, Costa e Santos (2017) referem a identidade cultural como uma das vantagens do contacto com o folclore. Segundo a *Carta de Princípios do Folclore Português*, uma das funções das associações de folclore é a promoção da educação, que tem como objetivo a criação de manifestações culturais que provoquem a reflexão e curiosidade com vista à “(...) noção de identidade cultural e transmitindo a memória coletiva às futuras gerações” (p.10). Este documento refere ainda a importância, através da educação, de promoção da valorização do próprio património, bem como o respeito mútuo entre diferentes culturas.

Contributos do folclore para o desenvolvimento das crianças

Numa perspetiva de educação para todos, o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) baseia-se em Princípios, Visão, Áreas de Competência e Valores que se considera que os jovens devem ter adquiridos ao terminar a escolaridade obrigatória. Nesta secção iremos descrever momentos em que o folclore contribui para o desenvolvimento das Áreas de Competência, descritas no documento em análise.

Posteriormente iremos analisar os documentos que definem as Aprendizagens Essenciais de 1.º Ciclo de Ensino básico, nas áreas disciplinares Educação Artística, Dança e Expressão Dramática/Teatro, Estudo do Meio e Matemática. Foram selecionadas estas áreas disciplinares pela conexão concreta com várias manifestações do folclore.

Contributos para as áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

A primeira área de competência apresentada no documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al., 2017) é *Linguagens e textos*. Esta área de competência afirma como espectável que os jovens dominem vários tipos de comunicação, quer seja verbal, como não-verbal. A competência em questão passa pelo reconhecimento dos códigos de todas as áreas, sejam elas artísticas ou científicas. O saber interpretar e usar

linguagem apropriada a cada contexto é o que mostra que a criança tem domínio sobre a forma como comunicamos.

Com o contacto com manifestações do folclore, como os contos tradicionais ou as letras das músicas, as crianças serão capazes de desenvolver aspetos na área de competência *Linguagem e textos*. Os contos tradicionais, com a sua ampla variedade de temas, exploram a interpretação e compreensão dos seus significados. As crianças são convidadas a conhecer, em diversos contextos, como oral e escrito, histórias que de alguma forma representavam a sociedade e os costumes de outrora. Assim como as letras das músicas, como as desgarradas. A sua apreciação passa pela compreensão do que é cantado. Desta forma, as crianças desenvolvem a capacidade de compreensão e expressão em diferentes contextos e suportes.

A área de competência *Informação e comunicação* é a segunda a ser descrita. Esta área reporta-se à forma como comunicamos algo aos outros. Importa que os jovens, quando terminem a escolaridade obrigatória, consigam expressar os seus conhecimentos em diferentes formatos.

No folclore a área de competência *Informação e comunicação* é desenvolvida durante a dramatização, a realização de espetáculos e eventos sociais. Quando realizamos cada um destes momentos, mostramos à população como são os costumes e tradições que herdamos dos nossos antepassados. Com a dramatização e realização de espetáculos pretendemos mostrar como aconteciam diversos momentos de festejo, como o Natal ou os Santos Populares, assim como momentos de trabalho, como a colheita da azeitona ou a monda. Transmite-se a maneira como as pessoas falavam e socializavam entre elas. Durante os eventos pretende-se transferir o conhecimento do grupo, através da integração da população na própria representação. Eventos como o magusto, levam as pessoas à época que está a ser representada, sendo elas parte ativa deste processo de aprendizagem sobre os costumes.

A área de competência *Raciocínio e resolução de problemas* surge com a aquisição de metodologia, a formulação de questões e estratégias, que desenvolvem a capacidade de planejar, analisar e discutir a pesquisa, pois nesta há que saber interpretar e gerir a informação de forma a tirar conclusões.

Ora no folclore, por vezes, em certas coreografias é necessário fazer um ajuste no número de pares que a dança admite. Por exemplo, existem várias coreografias que todos podem dançar e que não é alterado o esquema da dança. No entanto, existem outras coreografias em que é necessário que apenas dancem oito pares. Por exemplo, numa quadrilha, como mostrado na figura 1, o número de dançarinos fica condicionado pela estrutura da dança. As crianças são capazes de compreender este raciocínio, de perceber a necessidade de um número específico de pares, e de o determinar e aplicar em situação, raciocinando e resolvendo problemas.

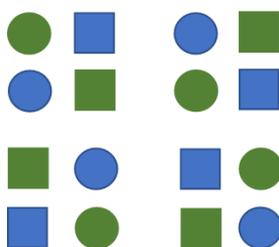


Figura 1. Quadrilha com oito pares

A área de competência *Pensamento crítico e pensamento criativo* é caracterizada pela identificação de problemas e pela sua resolução de forma alternativas, apoiando-se na reflexão e no pensamento.

Durante o período de pandemia, os grupos de folclore viram-se obrigados a suspender toda a sua atividade presencial, ensaios, atuações, eventos e idas às escolas. No entanto, em grupos como o que pertence a primeira autora, o *pensamento crítico* e a *criatividade* ajudaram a manter o grupo ativo e interessado, com um conjunto de atividades através de formato *on-line* e de vídeo. Foram gravados e enviados vídeos de coreografias para que as crianças conseguissem dar continuidade aos ensaios em casa e sozinhas. Também foram propostos desafios, com características dos trajes, significados de provérbios e perguntas sobre trabalhos do campo. Foram também cumpridas tradições, como cantar as maias e cantar e recitar quadras dos Santos Populares através de vídeo. Em cada uma destas atividades, os membros do grupo gravavam, sozinhos, o seu contributo nas suas casas, que eram posteriormente editados em vídeo, de forma a todos juntar na dança e no canto.

A área de competência *Relacionamento interpessoal* é caracterizada pela forma como contactamos socialmente com outras pessoas e a forma como nos relacionamos com elas. Esta competência foca-se na forma como nos relacionamos com os outros, a forma como cooperamos e como os ajudamos quando necessitam.

Esta competência é trabalhada sempre que um grupo folclórico se reúne. Um grupo é constituído por pessoas de todas as idades, do sexo feminino e masculino, com conhecimentos e experiências muito diferentes. A participação no grupo gera um ambiente de cooperação e a partilha, que são as chaves do seu sucesso. São promovidos ambientes de entajuda, por exemplo, quando os membros do par de dança, ou mesmo do grupo, se auxiliam para ultrapassar as dificuldades de cada um. É neste momento que vemos a empatia e a construção de relações por parte dos membros do grupo, ou das crianças de uma turma. A compreensão das dificuldades e das virtudes de cada um leva à resolução dos problemas de forma mais rápida e eficaz, seja a nível individual ou coletivo. Sendo uma comunidade de aprendizagem, um grupo de folclore integra os seus elementos em todas as atividades, existindo aprendizagem de todos.

A área de competência *Desenvolvimento pessoal e autonomia* valoriza que as crianças desenvolvam processos pessoais e se tornem conscientes de si, das suas dificuldades e capacidades. É através do desenvolvimento desta competência que se espera que a criança se torne autónoma, responsável pelas suas atitudes e que consiga gerir as suas emoções.

Num grupo de folclore, quer seja de uma associação, quer seja na escola, a autossuficiência é promovida, bem como o respeito pelas regras que se impõem. O respeito pelos outros, e conhecimento de si próprio, dos seus gostos e interesses são também aspetos trabalhados. Estas regras possibilitam o bom funcionamento de ensaios, atuações e outras manifestações. Num grupo de folclore o desenvolvimento pessoal também pode ser promovido quando enfrentamos receios e aprendemos a lidar com a exposição ao público. Por exemplo, quando dançamos, cantamos ou representamos num espetáculo. A autonomia é desenvolvida através da responsabilidade que cada membro adquire quando integra no grupo. Responsabilidade de horários, para ensaios e atuações, bem como o cuidado que deve ter com o próprio traje, lavar, passar e arrumar, segundo certas regras para a preservação dos mesmos.

O *Bem-estar, saúde e ambiente* prende-se com a o bem-estar individual e da sociedade. Para isto há que respeitar o ambiente e a sociedade, ser consciente pelos seus atos e como estes tem impacto na vida de uma comunidade.

O contacto com manifestações culturais próximas ou afastadas contribui para promover o respeito e valorização das mesmas. Assim como o diálogo sobre os labores agrícolas e a convivência com eles, podem proporcionar tanto o gosto pelo campo, como a responsabilidade ambiental. O respeito pelos outros também é potenciado nesta área de competência. O contacto que temos com os outros elementos do grupo, ou mesmo com elementos de outros grupos, nacionais ou internacionais, expande o nosso conhecimento cultural, mas também a valorização de outras tradições diferentes das nossas. O bem-estar físico e psicológico é promovido pelos grupos, assim como a atividade física e a socialização.

A área de competência *Sensibilidade estética e artística* prevê a experimentação e a contemplação de várias manifestações culturais, assim como o contacto e fruição de várias formas de arte.

O folclore, sendo uma arte, desenvolve esta área de competências em diversas manifestações, como a dança, os contos, as músicas, ou os trajes. Uma outra forma de desenvolvimento desta competência é através da participação em todas as etapas de uma dramatização. A decoração dos palcos de espetáculos, para ficarem atrativos, além de cumprir as regras das tradições, também requer que esta competência seja aplicada. Ainda, fazer teatro, dançar, ou até a observar outras coreografias, e espetáculos, as crianças podem expandir a sua sensibilidade estética e artística.

Quanto à área de competência do *Saber científico, técnico e tecnológico*, incide no desenvolvimento do próprio conhecimento. Este conhecimento pode ser adquirido ou melhorado, importando a forma como o conhecimento de cada indivíduo pode contribuir na sociedade.

Esta área encontra também ecos nas práticas dos grupos folclórico. Por exemplo, o conhecimento para realizar vídeos durante a pandemia, foi obtido por alguns elementos do grupo e aperfeiçoado por outros. Bem como quem toca instrumentos. Por norma, quem toca instrumentos já tem esse conhecimento pré-adquirido, no entanto aperfeiçoa-o nos ensaios e no contacto com outros instrumentistas esse conhecimento. Assim, o conhecimento prévio ou o conhecimento adquirido de cada um dos elementos, melhora o funcionamento do grupo e a sua precisão na representação da época.

Por último, a área de competência *Consciência e domínio do corpo*, diz respeito ao conhecimento geral do próprio corpo e da capacidade de usar as suas possibilidades em diversos contextos.

No folclore, para dançar no coletivo, cada pessoa, desde a sua integração, é convidada de imediato a observar os elementos do grupo, escutar as músicas e a experimentar os passos básicos. O ritmo da música ajuda a executar as coreografias e a consciencializar dos movimentos do corpo. Os ensaios são essenciais para o desenvolvimento desta competência. A perceção sobre o próprio corpo, a consciência corporal, tanto a nível físico como psicológico, são desenvolvidos através da dança individual e, neste caso, em grupo. O controlo do próprio corpo está, assim, diretamente relacionado com a dança e com a interpretação, pois nelas existe uma necessidade de usar o movimento. Quando as crianças dançam, aprendem com o corpo e compreendem conceitos, como, por exemplo, lateralidade ou tempo. As crianças experienciam vários conceitos através do movimento, e realizam-nos enquanto ouvem um ritmo de uma música. Assim, quando as crianças alteram o passo da coreografia, porque a música ou a letra foi alterada, está se a promover esta área de competência.

Contributos para áreas disciplinares

As manifestações de folclore têm, como já vimos, ligações com as diversas áreas de competência, e consequentemente com as áreas disciplinares. Neste subcapítulo, iremos analisar, com base nos documentos de *Aprendizagens Essenciais* (ME, 2018), de que forma o folclore se relaciona com áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escolhemos quatro áreas do currículo do 1.º Ciclo: Educação Artística – Dança, Educação Artística Expressão Dramática/Teatro, Estudo do Meio e Matemática.

Os documentos relativos às *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística*, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sugerem, primeiramente que a arte deve ser proporcionada a todas as crianças e que o seu grau de dificuldade deve ser gradual e que desta forma consolidem as aprendizagens anteriores. Nas aprendizagens essenciais, verificamos três domínios fundamentais para a aprendizagem sobre a dança: *Apropriação e Reflexão*; *Interpretação e Comunicação*; *Experimentação e Criação*.

No que diz respeito ao documento das *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Dança* (ME, 2018a), no 1.º Ciclo do Ensino Básico O primeiro domínio, a *Apropriação e Reflexão*, sugere-nos um desenvolvimento estético e artístico, através do contacto com vários universos coreográficos, que pode estar entre eles a dança tradicional. Neste domínio pretende-se que as crianças observem e fruam dos vários tipos de dança, que sejam capazes de dar descrever e dar opinião sobre o que veem. Para que estes domínios sejam promovidos, há que dar oportunidade às crianças de terem contacto, explorarem, verem e fazerem dança. Este domínio prevê a exploração de elementos que estruturam a dança: o corpo, o espaço e o tempo.

Na dança tradicional, o elemento *corpo* é explorado quando assumimos uma postura específica, por exemplo, no caso da dança tradicional, os braços levantados, com os cotovelos ao nível dos ombros e as mãos para cima, ou quando executamos um passo

comum neste tipo de dança. As crianças quando sabem dançar, conhecem estas características corporais.

Por outro lado, o elemento *espaço* tem a ver com o recinto onde a dança é praticada e verificamos a capacidade de adaptar o grupo de dança ao espaço disponível, bem como o posicionamento de cada um nesse espaço. Quando praticam danças tradicionais, as crianças conhecem o espaço que devem ocupar em cada uma das coreografias.

De seguida, o elemento *tempo*, é explorado, por exemplo, com o ritmo de uma música. As crianças, quando estão habituadas a dançar devem ter percepção sobre a velocidade da música, para que a acompanhem corretamente, não existindo assim nem atrasos nem antecipação dos movimentos.

Além destes, o documento *Aprendizagens Essenciais Educação Artística – Dança* (ME, 2018), no domínio em questão, conta as interações entre as crianças. Estas são desenvolvidas pelo grupo de dança tradicional, que requer vários pares de dança para ser concretizado. Ainda neste domínio, pretende-se que as crianças reconheçam vários conceitos relacionados com a dança, com ensaio ou espetáculo, que são usados dia a dia e no contexto de danças tradicionais.

O domínio *Interpretação e Comunicação*, prende-se com a capacidade de nos expressarmos e comunicarmos através desta forma artística. Para isto, a criança deve compreender, também, que cada coreografia que observa tem como objetivo comunicar algum sentimento ou retratar situações quotidianas, como é o caso da dança tradicional. Espera-se que a criança, através da criatividade e do conhecimento adquirido, seja capaz de ela própria, expressar-se através da dança.

Este domínio é uma continuidade do anterior, visto que ao dançar coreografias de folclore a criança apropria-se da mesma e consegue comunicar e expressar-se através dela, visto que o folclore pretende a recriação da sociedade. Mas também consegue apreciar e criticar outros grupos com base nos seus conhecimentos já adquiridos, demonstrando uma opinião fundamentada e informada.

E o último, a *Experimentação e Criação*, propõe um conhecimento profundo da matéria, através da prática, de dançar, sendo que as crianças conseguirão criar situações de dança. Ao criar uma coreografia as crianças mostram o seu conhecimento sobre a matéria, mostram que conhecem as características de um determinado tipo de dança e conseguem aplicá-lo no contexto. Assim, a criança é capaz de recriar, construir e criar novos movimentos, novas coreografias, assim como elaborar estratégias para a representação coreográfica.

A representação da sociedade de uma determinada época, no folclore, leva-nos às *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro* (ME, 2018b), no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas têm como finalidade o desenvolvimento de todos os alunos nesta área.

Na *Expressão Dramática/Teatro*, a *Apropriação e Reflexão*, enquanto domínio da área, é proposta a sua aprendizagem através do contacto. Nesta, em relação com o folclore, as crianças têm a oportunidade de reconhecer as conexões existentes entre a Expressão

Dramática e as restantes áreas curriculares, já que pela representação de uma época é importante conhecer os costumes e tradições, os trabalhos do campo e os trajes, para que seja fidedigna. Também pelo folclore, terão contacto com o vocabulário e conseguirão identificar elementos do teatro, como “personagens” ou “cenário”. Além disto, as crianças, como atuam, poderão aprender a usar a voz e a posicionar corretamente o corpo para expressar o que é pretendido.

No domínio *Interpretação e Comunicação* a criança pode desenvolver competências críticas, através de expressão de opiniões sobre a representação realizada, ou outras que observa, pois adquire conhecimentos sobre as mesmas, bem como a própria distinção entre a representação, o jogo dramático e a improvisação.

O folclore vai permitir que no domínio de *Experimentação e Criação*, as crianças possam explorar o próprio corpo, construir o espaço de ação e os objetos necessário na representação. Ao conhecer a história que se pretende representar, as crianças também serão capazes de criarem cenas novas, fundamentadas e com dados reais.

As *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio* (ME, 2018c), do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estão divididas por ano escolar, no entanto os objetivos são transversais. Estas centram-se na ciência, na tecnologia e na sociedade (CTS) e têm como as áreas da Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e da Tecnologia. Concentramos esta análise na área da História, apesar do folclore ser um meio para trabalhar também, por exemplo a Biologia ou a Geografia, pelo conhecimento de espécies nos trabalhos agrícolas, ou pela exploração das características de diferentes regiões através dos trajes, por exemplo.

No entanto, a História está presente no folclore e é a sua base. Sem conhecimentos históricos o folclore não podia existir, visto que tudo gira em torno de factos relatados por transmissão oral, ativa ou escrita. Cada característica do folclore tem uma explicação histórica, e dela podemos tirar conclusões, como por exemplo a posição dos braços, que em muitos grupos de verifica, com as mãos acima da cabeça e os cotovelos à altura dos ombros, apresenta três razões: por uma questão de postura corporal, pois a dança ficava mais bonita com as pessoas com o corpo direito; questão religiosa, pois os braços estavam numa posição de louvar a Deus; e uma questão social, pois os namoros muitas vezes começavam nos bailes e, portanto, esta posição era um sinal de respeito para com o outro.

Neste sentido, como os trajes e a forma como eram usados, as relações entre as classes sociais, os trabalhos no campo, os costumes em comunidade, estas características são uma porta aberta para a exploração da história e da sua reflexão.

Assim, nos documentos de *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio* (ME, 2018c), os objetivos podem ser concretizados em conexão com o folclore e a dança tradicional, pois ao conhecer os costumes e tradições de uma sociedade que não é longínqua, pois o folclore português caracteriza a sociedade do início do século XX, as crianças podem:

Adquirir um conhecimento de si próprio (...); (...) Valorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos; (...) Identificar acontecimentos relacionados com a história pessoal e familiar, local e nacional,

localizando-os no espaço e no tempo, utilizando diferentes representações cartográficas e unidades de referência temporal; (...) Mobilizar saberes culturais (...) para compreender a realidade e para resolver situações e problemas do cotidiano. (ME, 2018c, p. 2)

Por fim, algumas manifestações folclóricas têm uma ligação com a matemática, pela utilização de padrões em diversos contextos, pelos conceitos matemáticos subjacentes à aprendizagem da dança e às coreografias, à vivência, pelo próprio corpo, desses conceitos e noções. Wasilewska (2012) defende que a dança e a matemática complementam-se, e que, portanto, é possível aprender matemática através da dança, já que vários conceitos matemáticos, como localização no espaço, ângulos, formas e sólidos geométricos, linhas e pontos, estão presentes nesta área artística, de forma ativa. Também os trajes, por exemplo, têm, muitas vezes, características matemáticas, como transformações geométricas presentes nos seus enfeites e pormenores.

As *Aprendizagens Essenciais de Matemática* (ME, 2018d), para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, estão também elas divididas por anos escolares, tendo duas finalidades principais para o ensino e aprendizagem da Matemática: “Promover a aquisição e desenvolvimento de conhecimento e experiência em Matemática e a capacidade da sua aplicação em contextos matemáticos e não matemáticos” (p.2) e “Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de reconhecer e valorizar o papel cultural e social desta ciência” (p.3).

Na primeira finalidade apresentada o folclore e a dança tradicional promovem a aquisição, exploração e consolidam-se conhecimentos e conceitos, através da utilização do próprio corpo nas aprendizagens da dança e com linguagem específica da Matemática. Por exemplo, quando se ensina uma coreografia é habitual usar termos como “direita” ou “esquerda” que promovem noções de lateralidade, ao mesmo tempo que se ensina a dançar.

Também as coreografias têm conceitos matemáticos, em especial de Geometria e Medida, com a formação de formas geométricas como círculos, retângulos ou quadrados. Estes ajudam na compreensão das posições que cada um deve assumir enquanto se dança.

Assim, a Matemática aparece fora do seu contexto, surge na dança, auxilia-a, enriquece-a, mas também a dança contribui para a matemática. Esta forma de encarar as conexões e da experimentação do corpo para a exploração da matemática, contribuem para que as crianças encarem a matemática de forma positiva e que não só a valorizem, pela sua importância no quotidiano, como também reconhecem o prestígio da dança tradicional e do folclore em geral.

Considerações finais

Desta forma verificamos que é nas interligações entre todas as áreas disciplinares que o folclore potencia as aprendizagens das crianças, pois o conhecimento os conceitos de uma área disciplinar vão potenciar as aprendizagens de outras, bem como o desenvolvimento de áreas de competência.

Através dos exemplos descritos, compreendemos as potencialidades do folclore em conexão com a escola. Assim, o trabalho nas escolas, e em específico com ligações entre

as áreas disciplinares e o folclore, deve ser feito com conceitos de diferentes áreas, em simultâneo e rico em conexões.

O folclore é desta forma um potenciador para as aprendizagens em contexto escolar. As crianças que têm este contacto, têm oportunidade de desenvolver-se globalmente e de acordo com os objetivos de aprendizagens atuais. O folclore pode ser um meio de ligação entre a realidade das crianças, os conteúdos lecionados nas escolas, e com as áreas de competências enumeradas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

Além das inúmeras vantagens do folclore, o contacto com o mesmo irá perpetuar a continuação desta forma de arte. Todos nós iremos valorizar cada vez mais o folclore, se compreendermos as suas potencialidades educativas.

Referências

- Barros, A. C. B. D. (2019). *Autoria, tradição e inovação no folclore do Baixo Minho: um estudo de caso da Rusga de São Vicente de Braga* (Doctoral dissertation).
- Branco, J. F. (1999). A fluidez dos limites: discurso etnográfico e movimento folclórico em Portugal. *Etnográfica*, 3(1), 23 - 48. <http://hdl.handle.net/10071/625>
- Castelo-Branco, S. E.-S., & Branco, J. F. (2003). Folclorização em Portugal: uma perspetiva. Em *Vozes do Povo: A Folclorização em Portugal*, 1-21. Celta Editora.
- Cunha, F. M. P. D. (2020). *As novas expressões na Dança Tradicional Portuguesa: Folclore Minhoto*. (Doctoral dissertation).
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Aprendizagens essenciais - Articulação com o perfil dos alunos - 1º ano - 1º ciclo do ensino básico-matemática*. Direção-Geral da Educação.
- Federação de Folclore Português. (2019). *Carta de Princípios do Folclore Português*. Federação de Folclore Português.
- Martins, E. S., & Castro Pontes, N. (2017). A Natureza do Folclore. *Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli*, 6(1), 260-273.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Michalopoulos, S., & Xue, M. M. (2021). Folklore. *The Quarterly Journal of Economics*, 136(4), 1993-2046.
- Ministério da Educação. (2018a). *Educação artística – Dança. Aprendizagens essenciais – Ensino Básico*. Direção Geral de Educação.

- Ministério da Educação. (2018b). *Educação artística – Expressão Dramática/Teatro. Aprendizagens essenciais – Ensino Básico*. Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação. (2018c). *Estudo do meio. Aprendizagens essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação. (2018d). *Matemática. Aprendizagens essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção Geral de Educação.
- Néia, V. H. S. (2017). O folclore e a escrita da História: a cultura popular como fonte. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, 25(1), 203-226.
- Santos, A., Santos, M., & Santos, S. (2015). Uma experiência de história pública: folclore e cidadania no ensino de história. *Cadernos de Graduação* (pp. 51 - 63). Aracaju. <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/1740/1204>
- Vassoler, L., Souza, H., Costa, G. C. D., & Santos, F. S. D. (2017). *Folclore e manifestações culturais na educação infantil*. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8268>
- Wasilewska, K. (2012). Mathematics in the world of dance. In R. Bosch, D. McKenna & R. Sarhangi (Eds.), *Proceedings of Bridges 2012: Mathematics, Music, Art, Architecture, Culture*. Phoenix: Tessellations Publishing. 453-456.

Ensino remoto na educação superior: impactos na vida de graduandas do curso de pedagogia

Ully Rodrigues Dias | Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) |
ullyrdias@gmail.com

Barbara Cristina Neto | Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) |
brcarvalho17@gmail.com

Danieli Candida Cezar | Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) |
danieliborgoni@gmail.com

Valdete Côco | Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) |
valdetecoco@hotmail.com

Resumo

Nesta crise sanitária, as universidades estão valendo-se do ensino remoto para seu funcionamento, investem esforços para mobilizar ações que possam contribuir no enfrentamento da pandemia e mobilizam estudos para compreender os impactos na sociedade. Nesse quadro, buscamos compreender as vivências de estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia com o ensino remoto. Na abordagem dos impactos do ensino remoto consideramos outros intervenientes, tais como condições financeiras, de saúde, de conjuntura familiar, etc., compreendendo que a complexidade da temática abarca a atenção a eixos interligados. Assim, atentas ao contexto, busca-se compreender os impactos do Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE), a partir da dialogia com as graduandas. Para isso, considera-se intervenientes associados e mobilizações empreendidas, dado as conexões entre a complexidade presente nas vivências, as singularidades das pessoas, as comunicabilidades que marcam os processos formativos e a importância da dimensão social na abordagem dos eventos. A partir de pesquisa mais ampla, que acompanha a Educação Infantil no curso de Pedagogia, com referencial teórico metodológico Bakhtiniano, explorasse dados relativos ao EARTE, produzidos com uma turma de estudantes. Os resultados indicam grandes impactos do ensino remoto, que se efetiva em meio a desafios financeiros e de saúde física e mental e busca por encontrar caminhos de sobrevivência, em conexão com o compromisso de defesa da vida.

Palavras-chave: Ensino remoto; Formação inicial; Educação; Pedagogia.

Introdução

Em tempos de incertezas, marcados pela intensificação das desigualdades (Mbembe, 2018) e, ainda, na presença de uma pandemia do coronavírus, buscamos compreender as vivências de estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia com o ensino remoto. Esse propósito está situado no quadro da crise sanitária, em que as universidades implementaram o ensino remoto para seu funcionamento e investiram esforços para contribuir no enfrentamento da pandemia e na compreensão de seus impactos na sociedade. Em termos temáticos, uma revisão de literatura no tópico relativo ao ensino remoto, informa tanto a emergência do tema quanto a sua complexidade (Albuquerque, Bandeira, &

Gonçalves, 2020; Lima, 2020), notadamente, quando se focaliza os impactos na vida dos estudantes. A preocupação com essa conjuntura está presente nas ações do grupo do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação (Coutinho & Côco, 2020), incluindo sua abordagem no ensino superior, em articulação com a atividade de pesquisa do grupo (Dias et al., 2021). Na abordagem a esta temática, compreende-se como ensino remoto:

[...] um conjunto de atividades emergenciais que as escolas estão planejando e executando através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, visando minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais [...]. Difere, portanto, de uma Educação a Distância (Ead) que dispõe de uma organização, planejamento e lógica de funcionamento própria. (Araujo & Carvalho, 2020, p. 3)

Circunscrevendo o ensino remoto implementado com graduandas do curso superior em Pedagogia, com o referencial bakhtiniano assinalamos o caráter contextual das vivências, impactando os processos formativos (Bakhtin, 2011). Nessa perspectiva, consideramos um conjunto amplo de intervenientes, abarcando condições financeiras, de saúde, de conjuntura familiar, etc. Esses intervenientes constituem eixos interligados, implicados com a complexidade da temática.

Assim, para desenvolver a abordagem do ensino remoto em conexão com intervenientes associados, em termos de arquitetônica, este texto está organizado em dois tópicos, acrescidos desta introdução e das considerações finais. No tópico que segue, recuperamos os objetivos e informamos os procedimentos metodológicos. No segundo tópico, sistematizamos os resultados e discussões. Por fim, nas considerações finais destacamos que o ensino remoto vem se desenvolvendo em meio a desafios financeiros e de saúde física e mental, em conexão com o compromisso de defesa da vida.

Objetivos e procedimentos metodológicos

No contexto dos desafios implicados com o desenvolvimento do Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE), busca-se compreender seus impactos, a partir da dialogia com graduandas de três turmas do curso de Pedagogia. Nessa dialogia, atenta-se para os intervenientes associados e as mobilizações empreendidas, buscando considerar, de modo intercambiante, a complexidade que marca as vivências, as singularidades das pessoas, as comunicabilidades presentes nos processos formativos e a dimensão social na abordagem dos eventos.

Nessa perspectiva, os dados analisados neste texto decorrem de uma pesquisa mais ampliada, que acompanha o desenvolvimento da Educação Infantil na formação inicial no curso de Pedagogia. Desenvolvida com a participação do PETEDU, no Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), a pesquisa reúne três eixos de análise, considerando as bases legais e as diretrizes para o curso de Pedagogia, as produções acadêmicas na temática e, especialmente, os enunciados dos estudantes sobre a educação infantil, como perspectiva profissional (Côco, Vieira, & Gisen, 2018; Côco, Vieira, & Gisen, 2019; Côco, 2018).

Na abordagem aos enunciados discentes, na pesquisa são produzidos dados com estudantes ingressantes e, em seguida, no meio do curso. Como procedimentos, desenvolve-se aplicação de questionários e produção de narrativas, no sentido de acompanhar a trajetória de formação discente em articulação com a atenção às perspectivas profissionais, em especial, vinculadas à educação infantil. Para este texto, selecionamos as aplicações do meio do curso, encaminhada nos meses de fevereiro, março e julho de 2021. Desses dados, selecionamos uma questão (dentre as 17 do formulário online), versando sobre os impactos da pandemia na vida (incluindo a formação) dos estudantes. Trabalhamos com dados decorrentes de 46 respondentes (distribuídos em 3 turmas), de um total de 50 participantes da pesquisa (4 não responderam à questão). Em atenção à complexidade do tema, nenhuma questão da temática foi apresentada como resposta obrigatória. Como princípios éticos, as autorizações se efetivaram mediante termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) a proteção dos respondentes (R) se efetivou por meio do uso de codificação (como R.1 a R.46). A partir dos dados referentes ao perfil, cabe assinalar que todas as respondentes são mulheres, numa faixa etária com grande incidência de jovens (na faixa de 20 anos a 36 anos, temos 50 respondentes), a maioria solteira (n= 28) e sem filhos (n=32).

Na interação com os dizeres das estudantes, nos exercícios de análise, atentamos para a alteridade que nos constitui. A partir do referencial teórico-metodológico bakhtiniano, buscamos constituir o nosso propósito de compreender as vivências no contexto pandêmico, sensíveis à complexidade que marca os processos interativos. Entendemos as vivências das estudantes e professores, situadas nas diversas redes dialógicas que fazem interagir pares de formação, instituições familiares, vínculos funcionais, pertencimentos sociais, redes comunicacionais, etc.

Resultados e discussões

O EARTE entrou em vigor na instituição pesquisada em agosto de 2020, evidenciando desafios, sobretudo exigindo dos educandos e educadores re-aprendizagens, tanto a nível individual quanto coletivo. Cabe lembrar que o EARTE vai além do fazer online, pois cria novas demandas. Albuquerque, Gonçalves & Bandeira (2020), nos aponta que as transformações no processo educacional brasileiro causadas pelas novas ferramentas digitais se aprofundam no momento de necessidade decorrente da pandemia global e isolamento social. As novas tecnologias abrem (im)possibilidades para os professores e escolas, impactando a práxis dos educadores. Nesse quadro, reafirmamos a necessidade de discutir a formação dos educadores em tempos de tantas dificuldades e medos. Na conexão com a conjuntura, destacamos que Araújo & Carvalho (2020) nos apontam que a formação docente acontece para além dos estudos em sala de aula.

[...] a formação docente não é somente um processo de instrução, de orientação didático pedagógica do ensino. É um processo que se dá a partir de conexões, idas e vindas, entrelaçando os saberes dos professores com o conhecimento científico, e entre a pessoa, o profissional e a coletividade. Não é, pois, um processo de aquisição de teorias sobre a docência, mas uma relação de (des) construção do

saber, a partir do confronto entre as experiências da prática e as teorias educacionais sistematizadas [...]. (p. 14)

Nesse sentido de interfaces de contextos de aprendizagens, assinalamos que os dados nos mostram um processo de adaptação, marcado pelo estresse, na articulação das demandas de formação com outras dimensões da vida. Destaca-se dificuldades domésticas, como grande demanda de cuidados com as crianças (irmãos e filhos), perdas financeiras e falta de espaço adequado para estudos e trabalho. Evidencia-se também o aumento do medo e da ansiedade.

O aumento no uso das tecnologias causada pela pandemia se efetiva num contexto de transformação das casas em local de trabalho e de estudos, para além da sua função primeira de local de descanso e convívio familiar. Como dinâmica, observa-se transformações na forma como lidamos com os horários de trabalho e com as atividades requeridas. Essas mudanças têm maior impacto na vida das mulheres evidenciando, por vezes, uma jornada tripla de trabalho. No propósito de indicar um pouco sobre essa dinâmica, apresentamos o evento a seguir:

[...] Contribuiu [se referia a pandemia] para que dinamização do tempo gasto entre faculdade e ida ao estágio, porém agregou ainda mais responsabilidades estudantis, pois a sobrecarga de atividades e leitura no EARTE aumentou expressivamente. Limitação no quesito emocional, a sobrecarga do online é maior, além de dificultar a concentração. Descoberta de serviços externos que posso ter de casa e novas possibilidades de renda extra pela internet que infelizmente são limitadas por falta de tempo para se dedicar. (R. 24)

Referente à questão financeira, nossas respondentes relatam impactos, gerando preocupação, o que agrava as condições mentais e emocionais, já afetadas com os medos gerados pela pandemia. No relato abaixo podemos observar as mudanças necessárias, devido a pandemia:

Os impactos da pandemia na minha vida foram muitos e variados! Dificuldades financeiras; adaptações necessárias na rotina familiar; ausência de escola para o filho, cuja mãe precisa trabalhar (eu), mas entende a necessidade de respeitar o isolamento social; home office em conjunto com o filho casa, com os afazeres do lar e os estudos (meus e do meu filho). Muitas cobranças internas, sociais e muita ansiedade. Todavia, nenhuma dessas dificuldades, todas superáveis, se compara às perdas de vidas humanas que atingiu a tantas muitas famílias. (R. 46)

Com este evento queremos evidenciar o quadro de dificuldades que, provavelmente, impactam os processos de formação e, sobretudo, os esforços para nutrir a continuidade da vida, incluindo o desenvolvimento dos estudos. Nessa complexidade, importante também observar os modos próprios de cada um lidar com os desafios que se apresentam, tal como evidenciado no evento a seguir:

A pandemia tem me deixado mais acomodada e caseira, com dificuldades de interagir com o público e me comunicar, além de ter perdido mais o autocontrole no uso de dispositivos móveis e capacidade de me concentrar. Descobri que realmente gosto mais de ficar em casa à sair, amo cozinhar, sou familiar. Descobri que amo pesquisar e receber informações. Aprendi a lidar com a morte de uma maneira menos catastrófica e vê-la como uma etapa, assim como a vida é uma etapa, a morte faz parte desse processo de passagem pela Terra (isso não me livrou da saudade e dor, mas tem amenizado isso). (R. 43)

No reconhecimento das singularidades, cumpre não desconsiderar que estudos apontam para o cansaço e estresse causados pelo trabalho e ensino remotos, com o uso excessivo de computadores e celulares, a falta de locais adequados para trabalhar e, notadamente, a observação da desigualdade de acesso a esses instrumentos de trabalho. Na direção de compor esses elementos, destacamos:

As reuniões são exaustivas não apenas por serem feitas em grande quantidade e demorar mais tempo, mas também porque a tela de computadores e notebooks, e as imagens mostradas por eles, geram mais estímulos para o cérebro, que gasta mais energia para interpretá-los. É esse gasto de energia que gera a sensação de exaustão. (Malar, 2021)

Os impactos podem ser sentidos em diversas áreas da vida e temos registros referentes sobre dificuldades em falar em público, na dicção e na escrita, marcadas pela observação de que as plataformas online, mesmo com todos seus avanços não são tão potentes como as vivências presenciais, e isso é sentido. O próprio espaço da universidade são espaços formativos, os encontros nas bibliotecas, restaurantes universitários, nas salas de aulas e nos corredores, toda essa potência formativa foi perdida com o trabalho remoto. No sentido dos processos relacionais com a tecnologia, selecionamos o evento a seguir:

[...] Outra descoberta importante foi que nesse momento em que estamos por completo reféns de todo o tipo de tecnologia, as informações e as pessoas entram a todo o tempo em nossas casas. Essa invasão me faz sentir incomodada em alguns momentos e solitária na maior parte do tempo. Ter que nesse momento matar a saudade atrás de uma câmera e não dentro de um abraço, nos faz pensar o quanto o contato físico é importante. (R. 27)

Assim, compõe-se um quadro de interfaces de vários desafios, cuja síntese remete à exaustão, ao estresse e, sobretudo, a busca pela sobrevivência, como podemos observar no relato a seguir:

A pandemia tem que deixado doida, no início eu só faltava surtar, chorava muito, meu pai é autônomo com vendas e não podia trabalhar, ficamos muito aflitos, as aulas voltaram via earte e o earte também se tornou um desafio pois me atrasei com as matérias pois não conseguia

vaga mesmo tendo CR bom. Fiz acompanhamento psicológico breve, fui mudando algumas atitudes e melhorando a ansiedade, o earte é um desafio para mim, pois estudar na minha casa nunca foi fácil. Eu engordei cerca de 15kg, agora fui na nutricionista e estou tentando mudar isso. Aprendi muita coisa também e a principal é que se não cuidar da minha saúde mental o resto desaba. Final de junho vacinei, foi emocionante, minha família já tomou a primeira dose, agora eu. (R. 34)

Posto essa lógica de dificuldades, marcante nos dados, cabe também considerar outras perspectivas. Entre as respondentes temos também aquelas que se adaptaram bem ao trabalho remoto, aquelas que não sentiram diferença entre os modelos e a observação de que a locomoção entre trabalho e universidade também são cansativos, de modo que estar em casa pode trazer descanso e mais concentração no estudo, como nos aponta esse relato:

Para mim foi ótimo. Posso realizar o curso no formato remoto. Trabalhar em casa e acrescentar orientações a minha vida profissional e intelectual. Com certeza se a UFES estivesse em formato presencial, seria pior para meu aprendizado, porque em casa, estou mais descansada para aprender. (R. 41)

De todo modo, a conjuntura de pandemia também permitiu considerar novas aprendizagens, implicadas com o maior tempo com a família, os cuidados com a saúde mental e os esforços em achar meios que possibilitem complementos financeiros, como podemos observar no relato a seguir:

[...] passar esse tempo em casa me deixou muito mais ansiosa do que eu já era, desregulou meu sono, mas também me reaproximou da família. Tive muitos problemas financeiros, só esse ano estou passando pelo meu terceiro emprego (auxiliar de sala de aula). Aprendi a bordar, tricotar e a fazer pão como medidas de ganhar dinheiro, mas acabou virando um hobby. Ultimamente eu só tenho me sentido muito cansada, tanto fisicamente quanto mentalmente. (R. 14)

No que se refere à saúde mental, a universidade oferece acompanhamento por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania, ainda que com vagas restritas. Ainda assim, nos dados ganha destaque a busca de suporte dentro do próprio grupo familiar.

Caminhando para a conclusão desse tópico, é importante reiterar a observação das desigualdades. Se a pandemia não foi vivida do mesmo modo, nos dados são marcantes as menções à falta de espaço e de equipamentos adequados para os estudos. Se pensarmos que a maioria das respondentes possuem renda pessoal que varia entre menos que um salário mínimo a 2 salários mínimos, renda essa que se reduz em período de pandemia, e essas estudantes perderam acesso a estrutura da universidade, computadores, redes de internet e biblioteca, conseguimos avaliar a gravidade do impacto na permanência dessas nas universidades, escancarando os problemas já a muitos anos apontados pesquisadores

da educação. Assim, continua emergente a denúncia sobre as desigualdades de acesso e permanência de estudantes pobres na educação superior brasileira. No compromisso com a luta por melhoria nas condições de vida dos estudantes, apresentamos a seguinte sequência de relatos:

Impactou demais em relação a ansiedade, cobrança pessoal, sentimento de incapacidade e não estar indo pra lugar nenhum, não ver sentido nas coisas que faço diariamente, inicialmente minha maior limitação era em relação a não ter um computador para realizar as atividades do earte, hoje já tenho meu computador e venho aprendendo aos poucos a mexer e fazer as coisas com ele. (R. 50)

[...] No contexto educacional, impactou no meu desenvolvimento pleno de aprendizagem no curso, pois, estudar em casa, requer equipamentos, silêncio, concentração entre outras coisas. (R. 35)

[...] perdi o emprego por estar doente (não era carteira assinada). [...] Tive muitos problemas financeiros, só esse ano estou passando pelo meu terceiro emprego (auxiliar de sala de aula). (R. 15)

A pandemia impactou na minha área financeira, onde os meus ganhos caíram vertiginosamente. (R. 23)

De várias maneiras a pandemia está impactando minha vida, a primeira é a psicológica, pois há o medo de se contrair a doença, transmiti-la, perder pessoas. Outro impacto é o social, você não pode estar com aqueles que lhes são queridos e, não poder estudar de forma presencial, outro impacto é o econômico, salários reduzidos, preços altíssimos dos alimentos, muitas pessoas passando necessidades, enfim, esperamos dias melhores! (R. 48)

Então, nossos dados apontam um conjunto de questões, que também aparecem em conversas informais com nossos colegas. Nessas vivências comuns, situados no quadro dos impactos da pandemia, mostram os diversos desafios, que demandam atenção e políticas de garantia do direito à permanência desses estudantes na universidade.

Conclusões

Ancorados nos referenciais bakhtinianos, assinalamos que vivenciamos os acabamentos dessas reflexões neste artigo, mas elas serão sempre inconclusas, dado que sempre é possível dizer mais alguma coisa. Não findamos este estudo, no reconhecimento das possibilidades de continuidade desses diálogos, em especial, porque os impactos da pandemia continuam nos processos formativos. Entendemos que muito ainda pode ser dito.

Da pesquisa, com objetivo de compreender os movimentos de impactos do EARTE, destacamos a exigência de aproximação às tecnologias e suas ferramentas, num quadro de quadro de desigualdades. Apesar de todo apoio e esforço das universidades no contexto pandêmico, ela não consegue atender a todos, cabendo observar que esta instituição não pode dar conta de um problema estrutural de nossa sociedade brasileira.

A pesquisa aponta vários problemas na adaptação dos estudantes, reunindo medos associados a Covid-19, ansiedades e estresses, problemas de infraestrutura (ligados ao acesso de recursos e equipamentos), perda de renda, novos processos relacionais, mudanças na rotina, etc. Na especificidade do curso de Pedagogia, destaca-se também uma sensibilidade nas narrativas, movida pela perda dos contatos e das trocas dos encontros presenciais. Com isso, ganha relevo a necessidade de esforços de autocuidado, por vezes, compondo elos de aproximação da família, no sentido que requerer a solidariedade de um cuidando do outro.

Dado o caráter contextual dos acontecimentos, importa considerar que as questões observadas neste estudo impactarão a formação inicial, com repercussões na atuação profissional. No quadro de reivindicar o acompanhamento e o apoio necessário, somos convocados à luta em defesa do direito à educação para todas as pessoas. No esperar (Freire, 1997), urge reunir redes de apoio que possam fortalecer a aposta na educação, valorizando o direito à formação, também com o retorno às aulas presenciais.

Referências

- Albuquerque, A., & Gonçalves, T., & Bandeira, M. (2020). A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 7(2), 102-123. Recuperado de: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/639>
- Araújo, G. C., & Carvalho, E. M. S. (2020). Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. *Revista Cocar*, 14(30) 1-19. Recuperado de: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal*. WMF Martins Fontes.
- Côco, V., Vieira, M., & Giesen, K. (2019). Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. *Momento - Diálogos em Educação*, 28, p. 417-435, 2019. doi: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8056>
- Côco, V., Vieira, M., & Giesen, k. (2018). Formação Inicial para a Docência na Educação Infantil: indicadores da produção acadêmica. *Revista Faeeba*, 27(51), 69-84, 2018. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018>.
- Coutinho, A. S., & Côco, V. (2020). Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16266.088>
- Dias, U.R. ; Netto, B; Cezar, D.C; Côco, V. (2021). Ensino Remoto na Educação Superior: impactos na vida de estudantes In *Encontro dos grupos PET- XXI Sudeste PET*, UNESP (Resumo expandido)
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Malar, J. P. (2021, 21 de maio) *Zoom fatigue: quando o home office pode levar a exaustão mental*. *Estadão*. Recuperado de: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,zoom-fatigue-quando-o-home-office-pode-levar-aexaustao-mental,70003307910>.

Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. n-1 edições.

O processo de inserção de crianças e famílias na educação infantil

Zoleima Pompeo Rodrigues | Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
| zoleima.mbz@hotmail.com

Resumo

Esta comunicação pretende trazer algumas reflexões advindas da pesquisa de Mestrado (Rodrigues, 2017) que teve como objetivo compreender as relações sociais estabelecidas no processo de inserção entre as crianças, suas famílias e professora ao ingressarem juntos no início do ano letivo num agrupamento etário de 15 crianças de 2 a 3 anos da rede pública de Florianópolis-SC. O diálogo estabelecido na pesquisa parte da Pedagogia da Infância, principalmente estudos de Schmitt (2014) e Duarte (2011). Utiliza-se também de uma interlocução disciplinar com os estudos sociológicos e filosóficos voltados para a Infância, envolvendo de forma mais detida as contribuições da Sociologia da Infância, particularmente os estudos de Corsaro (2011). A pesquisa insere-se na perspectiva de um estudo etnográfico (Ferreira, 2014; Sarmiento, 2003; Silva, 2004;), com observações registradas em diário de campo, fotografias e entrevistas com a professora do grupo. A análise dos dados evidenciou as seguintes categorias: início e (re)construção de relacionamentos: encontros e reencontros; relações com/entre as crianças, suas famílias e professora; manifestações expressivas e comunicacionais; heterogeneidade-singularidade no grupo; espaço-tempo-materialidades. Foi possível considerar: um tempo fluido, não linear, com gradações tendo em vista a atenção a cada criança; corpos que prescindem de afetos, cuidado, atenção; um espaço que não se circunscreve somente a sala de referência é plural, em sintonia com a natureza; à docência quando interpelada pelo outro-criança aprende e constrói com o outro; a interdependência entre adultos e crianças na construção de relacionamentos; observação atenta das crianças e a auscultação aos diferentes modos das mesmas se expressarem por múltiplos canais comunicacionais como desencadeador de práticas pautadas num planejamento significativo.

Palavras-chave: Processo de inserção; Crianças; Famílias.

A experiência de ingresso na educação infantil: inserção ou adaptação - historicidade e definição dos termos

As reflexões tratadas no presente texto são concernentes à pesquisa de Mestrado (Rodrigues, 2014; 2017), a qual teve como campo de pesquisa etnográfica uma unidade de educação infantil pública do município de Florianópolis nos primeiros meses do ano letivo de 2016, especificamente um agrupamento de 15 crianças de 2 a 3 anos – 8 meninas e 7 meninos –, e sua professora, que possui 32 anos de experiência na docência na educação. Entre as reflexões de pesquisa, buscou-se compreender os conceitos que nomeiam o processo de ingresso das crianças na educação infantil, os quais representam concepções teórico-metodológicas distintas, bem como a defesa de que no momento o conceito de inserção é o mais adequado ao considerar as crianças como atores sociais competentes e capazes de participarem ativamente dos processos que lhe dizem respeito. Também

objetiva, apresentar as reflexões advindas das análises realizadas na pesquisa e contribuir para ampliar o debate acerca de um momento importante na vida das crianças, suas famílias e professora – o ingresso na educação infantil –, mas, sobretudo, aos modos com que iniciam novos relacionamentos e as implicações pedagógicas decorrentes do mesmo.

A pesquisa considerou o caráter relacional e interativo (Schmitt, 2014) que permeia e sustenta as relações educativo-pedagógicas, em que adultos e crianças relacionam-se de modo interdependente desde a chegada à creche. Considera-se que a presença de um “afeta” o outro, já que o ser humano se constitui na relação com o outro, e ao ingressar em espaços coletivos institucionalizados as crianças e suas famílias passam por importantes mudanças em suas vidas.

Para uma aproximação com a temática e no reconhecimento que o conhecimento é produzido coletivamente, no percurso da pesquisa foi importante realizar um levantamento bibliográfico acerca das produções nacionais existentes sobre a inserção das crianças na educação infantil, a fim de tecer aproximações acerca dos conceitos em torno da temática central de estudo. Foi realizado o levantamento das pesquisas nos últimos 10 anos (entre 2007 a 2016) na produção científica brasileira em dois Banco de Dados. Assim, para uma aproximação com as teses e dissertações, utilizou-se do acervo disponibilizado no Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para acesso aos artigos científicos, optou-se pelo levantamento na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em três grupos de pesquisa, a saber: o GT 7 –Educação da Criança de 0 a 6 anos; GT 14 – Sociologia da Educação; e o GT 20 – Psicologia da Educação.

No levantamento foi possível constatar que nas pesquisas, ainda que muitas delas afirmassem a inserção, em algumas delas o termo adaptação aparecia no texto da pesquisa, indicando que a ambivalência do termo nas pesquisas tornava indispensável aprofundá-los. Ao investigar a historicidade dos dois conceitos – adaptação e inserção – foi possível entender as distinções entre ambos, evidenciando a influência da Psicologia do Desenvolvimento na afirmação do conceito de adaptação e a influência de base social na concepção do ingresso das crianças pelo termo inserção. No exame da produção foi ainda possível constatar que o termo adaptação teve basicamente influência da teoria do Apego e Base Segura formulada pelo psicólogo, psiquiatra e psicanalista britânico John Bowlby, nos anos pós-guerra, e também permitiu reconhecer aqui no Brasil a importância dos estudos e a tradição do grupo Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação (CINDEDI) e do trabalho da professora-pesquisadora, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira.

A aproximação com os trabalhos do referido grupo possibilitou constatar, que se inicialmente seus estudos estavam embasados na Teoria do Apego, aos poucos suas pesquisas e estudos no campo empírico foram trazendo elementos que demonstravam uma complexidade imbricada de fatores, tanto de ordem biológica, como socioeconômica e cultural. Nomeada como Rede de Significações, os estudos partem do pressuposto que a criança ao ingressar na educação infantil amplia, mas também diversifica suas relações sociais por uma rede de significações, onde tanto adultos como as crianças desempenham um papel ativo. Isto representa uma mudança profunda de enfoque na concepção de criança, vista até então de forma passiva e isolada com relação ao adulto (Darahlen, Silva e Costa, 2009).

Ainda que tratado brevemente nesse texto, pode-se constatar a influência em ambos os conceitos dos estudos e pesquisas do CINDEDI e de parcerias de estudos entre brasileiros e italianos, trazendo outros vetores para se pensar o ingresso das crianças nos contextos educativos.

Na década de 1990, o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e italianos resultou em novas ideias para se pensar os contextos das creches. Dessa aproximação, no ano de 1998 destaco a importante contribuição dos estudos de Susanna Mantovani e Nice Terzi (1998) ao se dedicarem a compreender o processo de inserção como a primeira experiência educacional dentro de um espaço educativo. As autoras salientam ser este um espaço que possui especificidades próprias como lugar de encontros onde uma rede de relações complexas acontece, e onde ambos – adultos e crianças – devem ser levados em conta em seus processos relacionais de forma conjunta, e não dicotômicos. Trata-se, portanto, de uma mudança de enfoque até então, e na qual os contextos de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, contexto da pesquisa, têm se pautado.

Do levantamento bibliográfico, da aproximação com a historicidade dos conceitos e em consonância com as indicações dos estudos da atualidade, foi possível reconhecer e assumir na pesquisa o termo inserção como o mais adequado até então para orientar o processo de ingresso das crianças nos contextos educativos. Tal embasamento encontra suporte nos estudos das italianas Mantovani e Terzi (1998), mas também nos estudos da infância (Corsaro, 2005; Ferreira, 2004; Prout, 2012; Sarmento, 2005) que trouxeram outros enfoques no debate acerca das concepções de infância e de crianças nas últimas décadas.

Contudo, mesmo considerando a inserção como mais adequada pelo caráter relacional que congrega no levantamento bibliográfico a constatação da ambivalência dos conceitos utilizados nas pesquisas pode indicar a ambivalência que se inscreve nas orientações teórico-metodológicas que embasam os processos educativos nas quais as pesquisas se pautaram. Destaco que a ambivalência conceitual comporta uma grande contradição, já que como o levantamento bibliográfico indicou que em ambos os conceitos há concepções opostas de criança, de um lado a visão de criança de forma passiva, que sofre as determinações do mundo dos adultos de maneira verticalizada, de outro a criança como ator social, participe do processo educativo de forma competente e ativa. Considero de suma importância à necessidade de ampliar a discussão e de avaliar as escolhas institucionais e os critérios utilizados na composição dos agrupamentos ao ingresso das crianças na educação infantil, refletindo acerca dos aportes teóricos que os embasam, e assim, perceber as possíveis ambivalências e traçar orientações coerentes com as concepções que são assumidas.

Ressalto ainda que, nas pesquisas encontradas no levantamento temático, não se observou em nenhuma delas uma análise mais detida para a composição do grupo e de possíveis relações prévias tanto entre as crianças como entre os adultos. Com exceção do grupo do berçário, onde invariavelmente os bebês e suas famílias iniciam juntos pela primeira vez o processo de inserção, nos demais grupos pode haver configurações e composições que devem ser consideradas, implicando reconhecer a necessidade de estudos na temática.

Desse modo, a pesquisa buscou um aprofundamento acerca da temática inserção de criança e famílias na educação infantil, com atenção para os modos com que as crianças e

adultos iniciam relacionamentos. As análises possibilitaram elencar as seguintes categorias: início e (re)construção de relacionamentos: encontros e reencontros; relações com/entre as crianças, suas famílias e professora; manifestações expressivas e comunicacionais; heterogeneidade-singularidade – implicações pedagógicas; espaço/tempo/materialidades, todas elas importantes orientações para se pensar a formação e ação docente, as quais serão apresentadas a seguir.

Início e (re) construção de relacionamentos: encontros e reencontros

A permanência das observações no campo de pesquisa foi visibilizando a composição heterogênea do grupo como fomentador das relações que se iniciavam entre as crianças, revelando conhecimentos prévios de algumas crianças entre si, como também o início da experiência de ingresso na unidade educativa pela primeira vez.

No contexto da pesquisa, a recepção das crianças pelas próprias crianças foi sempre muito presente no grupo, por relações iniciadas anteriormente, assim como pela localização da sala em frente ao portão de entrada da unidade, permitindo perceber as vinculações que as crianças já possuíam umas com as outras. Com relação aos percursos institucionais das 15 crianças, conforme dados da unidade educativa, 8 crianças estavam juntas no mesmo agrupamento, sendo que, segundo informações da professora, por critérios etários, 1 menina estava na instituição em outro grupo, passando no meio do ano letivo para o agrupamento, ou seja, esteve em dois agrupamentos no ano anterior; 2 meninos permaneceram no agrupamento por questões etárias, enquanto os demais foram para um agrupamento correspondente as suas idades; 2 meninos estavam na unidade no ano anterior em outro agrupamento; e 2 crianças frequentavam pela primeira vez um contexto de educação infantil; 1 criança estava matriculada, mas não compareceu.

As relações foram se constituindo entre *encontros e os reencontros*, ou seja, o início de relacionamentos pela inserção pela primeira vez no espaço educativo, mas também pelos reencontros. Ainda que em uma nova composição relacional coletiva, a reatualização de alguns relacionamentos, traz dinâmicas singulares, que considerados, possibilitam a intensificação de interações pela participação ativa e efetiva das crianças umas com as outras e com o espaço em algumas dinâmicas já conhecidas da instituição.

Por outro lado, a experiência de ampliação dos laços sociais com o ingresso pela primeira vez traz complexidades que demandam uma atenção cuidadosa entre todos os envolvidos, mas que denotam também que as crianças entre si, em seus processos de interação de forma ativa, possuem centralidade no início dos relacionamentos.

É importante observar que o conhecimento e reconhecimento por algumas crianças do entorno social da unidade educativa revela que as relações possuem nuances diferenciadas, cambiantes ao modo com que cada um perfaz ou refaz essa trajetória. Revela ainda distinções, haja vista as crianças que possuem uma experiência institucional e demonstram conhecimento do entorno social, bem como para as crianças que estão construindo essa relação com as pessoas e o contato com o contexto educativo pela primeira vez.

A procura das crianças pelos colegas do ano anterior nos momentos de parque foi revelando o estreitamento dessas relações das crianças entre si, ou ainda em momentos em sala em que brincavam preferencialmente juntos.

Rose está contando a história. Matheus chegou bem choroso com seu pai e demorou a ficar bem, o que nos outros dias não havia ocorrido. Izaak larga seu desenho e corre ao seu encontro e o recebe carinhosamente. O pai do Matheus quase diariamente comenta com a professora sobre a amizade dos dois. Aos poucos ele começa a se envolver com a história dos dinossauros e logo vai se acalmando. (Diário de Campo, 23 fev. 2016)

Quando chegamos no parque, logo Izaak e Matheus encontram seu colega que está sempre com eles no parque. Pergunto seu nome, se chama Vladimir, me diz o Izaak. Ficam um bom tempo na grade, com os pés no muro para verem melhor a máquina e o homem que corta a grama em frente ao Nei, pois o barulho chamou a atenção das crianças. (Diário de Campo, 29 fev. 2016)

Os reencontros foram recorrentes na maioria das vezes em que estávamos no parque. Principalmente dos dois meninos, que no ano anterior eram de outro grupo, procuravam e eram procurados pelos colegas do ano anterior. Procuramos compreender as relações estabelecidas considerando a composição do grupo ao revelar que essas vinculações anteriores entre as crianças incidiam em suas interações e aproximações uns com os outros, acionados por múltiplos canais comunicacionais.

Relações com/entre as crianças, suas famílias e professora

Na pesquisa, levar em conta os percursos que as crianças e suas famílias começam a perfazer em torno da inserção na unidade educativa possibilitou reconhecer e considerar a família como parceira importante no início de relacionamentos, pautada na troca compartilhada e na confiança que vai sendo construída diariamente entre os adultos. Considerar as famílias juntamente com as crianças é fundamental no processo de inserção.

Bonomi (1998) reflete sobre o relacionamento família-instituição educativa ressaltando a tensão e conflito entre a educação individual na família que contrasta com o espaço educativo coletivo. O caráter coletivo da educação infantil é vivido de modo complexo na inserção em que as famílias trazem suas marcas individuais e culturais, demandando desafios para familiares e professor(a) na compreensão do objetivo em comum: a criança. No entanto, o autor salienta que o relacionamento com os familiares é “um elemento crucial na definição de uma identidade da creche” (Bonomi, 1998, p. 168).

Dessa forma, o envolvimento dos profissionais com as famílias trazem reflexões que desafiam pensar na forma cuidadosa com que as famílias são recebidas e acolhidas para além da troca de informações e o acatamento das regras de ingresso e frequência, mas na atenção para as trocas iniciais, importantes de serem estabelecidas e tecidas em conjunto. Nas considerações da pesquisa foi possível refletir que a inserção ocorre a partir do momento em que a família tem a vaga da criança assegurada, ou seja, no momento da

matrícula, portanto no ano anterior, merecendo dessa maneira reflexão e planejamento de ações para organizar esse acolhimento inicial.

Ao incluir o envolvimento e participação das famílias nesse processo importa considerar que também as famílias estão vivenciando sentimentos contraditórios pelo desejo que as crianças fiquem bem, mas também tendo dificuldades de lidar com o afastamento temporário de seus filhos (as).

Estamos na parte externa, na edícula utilizada para as artes. Aurora vai aos poucos se distanciando da mesa em direção ao parque que fica ao lado. Sua mãe fica feliz quando percebe que ela começa a brincar. Neste momento em que a Aurora começa a brincar sua mãe compartilha com as professoras sua angústia da inserção, mesmo sabendo que é importante para sua filha conviver com outras crianças, já que é muito sozinha, afirmando que convive mais entre adultos. Ela conta que no dia anterior ficou no parque em frente ao N.E.I. e não interferiu, mesmo nos momentos em que ouvia o choro da filha, ela aguardou até que a professora ligasse se houvesse necessidade. A professora reforça que neste momento é importante ter uma postura decidida, e não prolongar a despedida. Aurora começa a brincar no parque e sua mãe vai embora. (Diário de Campo, 1 mar. 2016)

A inserção da Aurora, dias depois dos demais, implicou uma reorganização de tempos específicos para a estada dela na unidade educativa, tendo em vista que era a primeira vez que frequentava a mesma e não conhecia nenhuma das pessoas com quem passaria a conviver.

A gradação dos tempos de permanência das crianças nos primeiros dias de ingresso, seguida de uma aproximação e compartilhamento intensivo entre os adultos acerca dos momentos de permanência na jornada diária das crianças na unidade educativa foram estratégias observadas e constantes. Conforme as singularidades de cada criança, e em acordo mútuo com as famílias, eram combinados horários inicialmente reduzidos e gradualmente foram alargados, com o acordo prévio de que se necessário o familiar estaria disponível se fosse necessário chamá-los, pois “compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa” (Bonomi, 1998, p.160).

A construção de relacionamentos pautados na confiança tem nos combinados uma conotação de serem construídos mutuamente. Segundo Mantovani e Terzi (1998, p. 181):

Fornecer conhecimentos precisos e antecipados das intervenções que se realizarão, explicando seus motivos, levar os pais a não submeter-se passivamente, mas a compartilhar e controlar a inserção, ajuda-os a “conter” uma ansiedade que poderia ser transferida para a criança, gerando nela também insegurança e desconforto. (Mantovani e Terzi, 1998, p. 181)

A permanência de um familiar, de objetos de uso pessoal que pudessem dar apoio afetivo para as crianças em momentos de estranhamento, foram outras das estratégias observadas em campo.

Quando voltamos do refeitório para a sala, Rose está combinando: - Vamos à roda ver o que Aurora trouxe hoje? Ela tem em mãos um saco com vários sabonetes pequenos. Aurora esta atenta, olhando e prestando atenção. Rose diz que o sabonete é para lavar a boneca da Aurora e também as bonecas que estão sujas. Traz então uma caixa, onde estão várias bonecas. Dá para cada um uma boneca e diz estavam no parque e ficaram bem sujas, por isso precisam de um bom banho. Alguns comentam: Eka! Que suja! As crianças estão com o sabonete em mãos, a Rose pergunta: - O que falta pra gente dar um banho nelas? Lara diz: - Vou dar banho na minha Emília! Rose diz: - Então vamos precisar de água, xampu e sabonete. - também vamos precisar de esponjas! Matheus esta olhando para sua boneca com bastante atenção, pois ela está bem suja. Ele diz: - Eka, que nojo. Aurora esta alternando momentos de choro com observação. Rose convida: - Vamos para o parque para dar banho nos bebês? – Vamos levar bacias e banheiras! (Diário de Campo, 29 fev. 2016)

O que podemos refletir é que a atenção não é necessariamente a atenção individual na forma de acolhimento de pegar as crianças junto ao corpo, mas de propor, junto ao grupo de crianças alguma brincadeira que possa envolver as crianças que manifestam desconforto e choro. A intenção de tratar do coletivo, mas também compor com uma necessidade de atenção individualizada, o que geralmente resultavam em trocas interativas, com momentos de envolvimento ativo e prazeroso na brincadeira com momentos intercalados de estranhamento e choro.

Manifestações expressivas e comunicacionais

No emaranhado das relações que se iniciavam e/ou reatualizavam na inserção as manifestações expressivas e comunicativas das crianças entre si e com os adultos, elemento chave para o conhecimento dos indicativos das crianças, foram emergindo dos dados de campo e visibilizando sua centralidade no desencadeamento de aproximações entre crianças e adultos, acionadas pela observação atenta, pelo olhar que perscruta, pelo choro e estranhamento que revela algum tipo de incomodo, pelo abraço que acalenta.

Coutinho (2010) realça a importância da atenção para os canais comunicacionais das crianças, que perpassa os olhares, o que eles significam e indicam, e o envolvimento necessário de todos para essas formas expressivas das crianças no cotidiano da educação infantil, por isso, também, o pesquisador. Suas considerações acerca dos olhares se tornam relevantes ao indicar:

Assim, a leitura dos olhares permitia, em certa medida, perceber a receptividade, as resistências e as cumplicidades, olhares que seguiam a ação, que quando encontrados geravam um sorriso, um choro ou o desvio do próprio olhar; olhares que foram guiando as relações que se seguiam a essa comunicação. (Coutinho, 2010, p. 39)

No contexto de vivências na pesquisa foi possível perceber como a observação mútua foi uma constante entre o grupo, mesmo quando um grupo de crianças estava envolvido diretamente numa brincadeira era possível perceber sua curiosidade e atenção para o entorno, para o que faziam os demais. O entrelaçamento entre diferentes canais comunicacionais e a compreensão destes, torna-se fundamental no entendimento do outro, tecido no movimento interativo em contexto. Em âmbito relacional está imerso entre os adultos e as crianças. Schmitt (2014) esclarece:

Amplia-se aqui o entendimento da linguagem não apenas como fala oral, mas também como formas comunicativas e expressivas que são demarcadas por significados, e essencialmente por sentidos constituídos na relação dos atores sociais sob um determinado contexto. Mesmo que a palavra signifique e dê formas compreensíveis e compartilháveis às expressões humanas, ela não se esgota em si, as relações são permeadas e enriquecidas por outras expressões que se fazem presentes antes mesmo da articulação e domínio oral. (Schmitt, 2014, p. 121)

As formas comunicativas estabelecidas nas relações consideraram o choro no processo de inserção como uma manifestação – mas não a única – que demanda atenção cuidadosa, tendo em vista que pode desestabilizar o contexto, mas, principalmente, tem que ser entendido como uma expressão da situação difícil de ser vivida pela criança e uma forma de comunicação da mesma, exigindo compartilhamento e parceria com as famílias para possibilitar acolhida a esses desconfortos.

Acionar o cuidado para com o outro, a atenção e a ausculta focada para as manifestações comunicativas das crianças se torna, assim, central em práticas mais humanizadoras. Na entrevista com a professora foi considerado nas indagações de que forma ela organiza a ausculta para ir compreendendo as crianças, ao que ela responde:

Bom, primeiro assim, registro, observação na educação infantil é a riqueza que há! Porque, pra mim é a partir dele que tu alças voo na educação infantil. Registro e observação! Quantas vezes eu estava aqui registrando e disse: Olha! Sabe? Olha que interessante! Na hora do registro vem à luz sobre algo que até então na observação não tinha acontecido, entende? (Diário de Campo, entrevista com a professora, 1 jul. 2016)

Heterogeneidade-singularidade no grupo

A atenção para os modos de cada criança e sua família no processo de inserção evidencia a atenção às singularidades, as demandas individuais e aos estilos de cada um, considerando a convivência que passa haver num espaço de convívio coletivo. No entanto, considerar as singularidades num grupo heterogêneo traz implicações pedagógicas, e visibiliza a relação de interdependência entre adultos e crianças.

Em certa medida, na pesquisa, buscamos compreender como os adultos, em sua relação de interdependência com as crianças, assumem o seu papel de organizador e

facilitador das relações, sem impor modos e formas de socialização verticalizadas, mas considerando que o trabalho educativo-pedagógico comporta a atenção individualizada em um espaço de convívio coletivo, principalmente na inserção. Nesse sentido, concordamos com Schmitt (2014, pp. 53-54), que a “docência funda-se no trabalho com o outro, ou com os outros”, trazendo especificidades para o trabalho docente na Educação Infantil.

A atenção sobre as relações no contexto da educação infantil, em especial aqui a educação de crianças de 0 a 3 anos, está ligada a uma série de aspectos que caracterizam a especificidade desta etapa da educação, e, conseqüentemente, a ação docente. Em linhas gerais, é importante citar: a interação, a linguagem e a brincadeira como eixos estruturadores e estruturantes da ação pedagógica, a indissociabilidade do educar e cuidar presentes em todas as relações vividas com as crianças e na forma como são organizadas as condições para suas interações, o corpo como aspecto dimensão central na ação das e na relação com elas, a organização do tempo e espaço, a observação, a auscultação e a documentação (planejamento, registro e avaliação) como estratégias para articulação da ação pedagógica (Schmitt, 2014).

Somam-se as contribuições de Ferreira e Nunes (2014, p. 107) para que se compreendam as possibilidades decorrentes das relações entre adultos e crianças, principalmente pelos contributos que advoga no “(re)conhecimento da infância com base na interdependência e alteridade que permeiam as identidades adultas e infantis nos seus encontros intersubjetivos”.

Durante a inserção as relações estão permeadas por essa interdependência que necessita ser compreendida, mas principalmente acolhida pela professora. Algo que demanda um processo de reflexividade e pesquisa quando se dedica a conhecer o outro em sua alteridade. Os dados de campo revelaram a importância da intencionalidade pedagógica se organizar tendo em vista a heterogeneidade e simultaneidade de ações que ocorrem entre adultos e crianças, sendo necessário organizar tempos, espaços e materialidades para que as crianças interajam sem que as relações estejam condicionadas pela presença diretiva do adulto. Isso comporta pensar na ação pedagógica como “facilitadora das trocas entre as crianças e que também ocorrem por intermédio dos elementos, pensados ou não, na composição desse espaço” (Schmitt, 2014, p. 20), a fim de lidar com uma simultaneidade de eventos interativos, peculiares a um contexto de educação infantil.

Na entrevista realizada com a professora, a mesma manifestou esse cuidado com a ampliação das disposições singulares manifestadas pelas crianças, e que devem estar perspectivados num planejamento que vai se compondo com as mesmas, que contemplem essa ausculta, numa relação dialógica, tanto para as disposições imediatas quanto as que exigem da ação docente um planejamento pensado, reflexivo e anunciativo. Nas palavras da professora, exigem pesquisa e a compreensão manifestada pela professora do caráter docente de “*estar junto é estar no chão*”, revelando a importância de conhecer as crianças a partir dessa proximidade corporal e disponibilidade ética, para poder ouvir a voz do outro, já que as manifestações expressivas e comunicacionais das crianças ocorrem por essa dimensão afetivo-corpórea.

A professora quando indagada a respeito de como consegue estabelecer estratégias para poder focar em uma atenção individualizada, para o que as crianças estão trazendo e, então, a partir do conhecimento das particularidades e singularidades das crianças poderem

intensificar as proposições e fazer disso um elemento do planejamento, considerando que essa ação tem que estar atenta as demandas do coletivo, ou seja, das 15 crianças, responde:

Acho que assim: o foco. O foco! O olhar. A atenção. Estar junto. Tu estar verdadeiramente ali com aquele indivíduo né? Eu acredito que assim, tu consegues. Não que seja fácil, não é fácil! Cansativo, mas ao mesmo tempo prazeroso. Porque, olha só, ele está me dizendo isso, e isso que ele tá me trazendo eu posso trazer pra ela, pra ele pra aquele outro né. Eu posso a partir disso fazer aquele outro também avançar né? (Diário de Campo, entrevista com a professora, 1 jul. 2016)

Na construção de uma relação de troca compartilhada o desafio se coloca na construção de relações sem sobrepor o outro, numa constante reflexão das ações que são tomadas e construídas com as crianças, mas não na forma a impor homogeneamente que todos estejam envolvidos numa única proposição, mas considerar também o envolvimento entre pares.

Espaço-tempo-materialidades

Durante a pesquisa, muitas das vivências que iam sendo incluídas na jornada diária das crianças eram compostas da participação e reconhecimento de outros espaços que não somente a sala de referência; reconhecimento que inclui tanto as crianças novas, que estavam conhecendo esses espaços pela primeira vez, como reconhecimento no sentido que inclui também as crianças que já estavam na unidade e demonstravam autonomia, desenvoltura e prazer em explorar espaços já conhecidos, em buscar colegas nesses espaços fora da sala de referência e já conhecidos do ano anterior, ou mesmo de algumas crianças de outros grupos procurarem pela professora e pelos amigos do ano anterior. De modo que importou considerar outros espaços que não somente o espaço de referência da sala, dada a relevância manifestada nos dados empíricos no processo de inserção.

Nesse sentido, as análises foram indicando a importância do espaço, tempo e materialidades como aspectos relevantes, na medida em que incide no processo relacional que se inicia e se intensifica na inserção, em espaços como a sala de referência, o parque, a horta, o espaço de artes ou mesmo num passeio fora do contexto educativo.

A ida ao parque quase sempre convergia com a possibilidade de experiências compartilhadas com as crianças maiores e menores dos outros grupos. Nesse movimento interativo do parque, onde as crianças que já eram da unidade educativa transitam com desenvoltura, correndo por todos os lados, demonstrando maior familiaridade com esse espaço, reencontrando crianças conhecidas de outros grupos, há também o movimento curioso, mais contemplativo e investigativo das crianças que pela primeira vez ocupam esse lugar externo a sala. Nesses momentos, as crianças que demonstravam estranhamento com a inserção e choravam, pareciam se acalmar frente à potência que o movimento interativo entre as outras crianças despertavam, pois diferentes relações ocorriam nesse espaço multi-interativo.

Observamos, enquanto pesquisávamos, que as incursões de algumas crianças, especialmente, as crianças novas na unidade educativa, ocorriam após uma observação atenta do que as demais crianças faziam intercaladas em alguns momentos de estranhamento, mas de gradual envolvimento. Observá-las, foi possibilitando reflexões que perfazem pensar nos modos próprios de cada um para estabelecerem interações e envolvimento, mas também do tempo que isso possa ocorrer, pois, muitas vezes, necessita desse tempo de suspensão, de observação atenta, de conhecimento desse espaço-lugar, um tempo muito mais da intensidade, na terminologia utilizada por Kohan (2008), um tempo *Aión* – o tempo infantil.

Refletir sobre a intensidade do que é vivido, perpassa compreender que o tempo na inserção deve ser visto como abertura encontro com o outro, intensidade, o que instiga pensar para além de mensurá-lo de maneira cronológica, na forma de aferir quantos dias cada criança leva para se inserir no contexto de educação infantil, mas a atenção para os modos com que cada criança passa a se relacionar nesse novo contexto e pessoas.

A professora utilizava materialidades diversas que, trazidos para o contexto do grupo, fomentavam as interações. As crianças ficavam por dias com os materiais, podendo brincar com os mesmos de forma autônoma, sem a proposição diretiva da professora, o que possibilitava uma constante ressignificação dos objetos, por uma gradual e continuada composição e estruturação dos enredos das brincadeiras com o apoio de uns aos outros. Em diversas ocasiões o uso criativo dos objetos foi observado: bacias viram banheiras, brinquedos, tapetes podem ser molhados, e fazendo usos diversos dos objetos as crianças reinventam em conformidade às intenções e ações no espaço e com o outro, pois “pegar, olhar, explorar mesclam-se com mostrar, apontar, trocar. Ações que indicam mergulho nos objetos misturam-se com a formação de ações para e com o outro” (Guimarães e Kramer, 2009, p. 101), importante no processo de inserção.

Considerações finais

A intenção do presente texto foi apresentar reflexões decorrentes da pesquisa de Mestrado (Rodrigues, 2014; 2017), a qual teve como objetivo principal compreender as relações sociais estabelecidas durante a inserção entre as crianças, suas famílias e professora ao ingressarem juntos em um agrupamento de Educação Infantil no início do ano letivo, com atenção para as composições do agrupamento, tendo em vista as crianças que já possuem uma experiência institucional coletiva e aquelas que ingressam pela primeira vez nesse contexto. Além disso, partiu-se do entendimento do caráter heterogêneo do grupo, como imbricado e fomentador do início de novos e/ou reiterados relacionamentos.

A proposição de iniciar tratando dos conceitos adaptação e inserção objetivou evidenciar as controvérsias e ambivalências que circundam conceitos teóricos e metodologicamente tão distintos, ao corresponderem a concepções de criança e infâncias que se contrapõem. Enfrentar as dicotomias e ambivalências tem se mostrado um desafio que se inscrevem no campo da pesquisa e nos contextos educativos, indicando ser o diálogo disciplinar um caminho profícuo para construir novas ideias.

Ao atentar para os modos com que as crianças e adultos iniciam relacionamentos na inserção, as análises de pesquisa possibilitaram elencar as seguintes categorias: início e (re)construção de relacionamentos: encontros e reencontros; relações com/entre as crianças, suas famílias e professora; manifestações expressivas e comunicacionais; heterogeneidade-singularidade – implicações pedagógicas; espaço/tempo/materialidades, todas elas importantes orientações para se pensar a formação e ação docente.

No contexto pesquisado a existência de um tempo mais fluido, não linear, com gradações tendo em vista a atenção a cada criança; de corpos que prescindem de afetos, de cuidado, de atenção; de um espaço que não se circunscreve a sala de referência, pode ser plural, em sintonia com a natureza que a docência quando interpelada pelo outro-criança aprende e constrói com o outro, que a construção e início de relacionamentos nos contextos educativos nos possibilitam um caminho de humanização de que todos – adultos e crianças, de forma interdependente, fazem parte. Acreditamos que o diálogo com a pesquisa possa contribuir para se pensar o ingresso das crianças nas unidades educativas, tanto em seus inícios, como em seus reiterados recomeços.

Referências

- Bonomi, A. (1998). O relacionamento entre Educadores e Pais. In A. Bondioli e S. Mantovani. *Manual da educação infantil de 0 a 3 anos* (pp. 160-170). Artes Médicas.
- Corsaro, W.A. (2005). *Sociologia da infância*. Artmed.
- Coutinho, Â.M.S. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Darahen, G.C., Silva, A.P.S. e Costa, N.R.A (2009). Da teoria do apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. *Revista Temas em Psicologia*, 17(1), 191- 207.
- Duarte, F. (2011). *Professora de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ferreira, M. (2002). Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In T.H. Caria. *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 149-166). Biblioteca das Ciências do Homem; Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Afrontamento.
- Ferreira, M. e Nunes, A. (2014). Estudos da Infância, Antropologia e Etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, 20(41), 103-123.

- Guimarães, D.O. e Kramer, S. (2009). Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In S. Kramer, Sônia (Org.), *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil* (pp. 82-94). Ática.
- Kohan, W.O. (2008). Infância e Filosofia. In: M. Sarmiento, Manuel e M.C.S. Gouvea (Org.), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 40-61). Petrópolis, RJ. Vozes.
- Mantovani, S. e Terzi, N (1998). A Inserção. In A. Bondioli, Anna e S. Mantovani (Orgs.), *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva* (pp.173-184). ArtMed.
- Prout, A (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 729-750.
- Rodrigues, Z.P. (2014). *A ação docente e as dimensões educativas que subsidiam a inserção das crianças no contexto educativo da creche*. Trabalho de Conclusão de Curso não publicado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Rodrigues, Z.P. (2017). *A inserção na relação educativo-pedagógica na educação infantil*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Sarmiento, M. J. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago, M.P. Carvalho e R.A.T. Vilela, (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 82-94). Rio de Janeiro. DP&A.
- Schmitt, R.V. (2014). *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silva, P. (2003). *Etnografia e Educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Profedições.



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR