

Educação infantil: construção de sentidos e formação



Catarina Moro
Gizele de Souza
Organizadoras

NEPIE/UFPR

NEPIE

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - UFPR

Catarina Moro
Gizele de Souza
(Organizadoras)

Educação infantil: construção de sentidos e formação

2018

Universidade Federal do Paraná

Reitoria

Reitor **Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca**

Vice-Reitora **Prof^a. Dr^a. Graciela Inês Bolzón de Muniz**

Setor de Educação

Diretor **Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz**

Vice-Diretora **Prof^a. Dr^a. Odisséa Boaventura de Oliveira**

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil

Coordenadora **Prof^a. Dr^a. Gizele de Souza e**

Vice- Coordenadora **Prof^a. Dr^a. Marynelma Camargo Garanhani**

Coordenação Editorial

Catarina Moro e Gizele de Souza - UFPR

Conselho Editorial

Adriana Aparecida Dragone Silveira - UFPR

Andréa Cordeiro Bezerra - UFPR

Angela Maria Scalabrin Coutinho – UFPR

Anna Bondioli – UNIPV

Antonio Gariboldi – UNIMORE

Bianca Cristina Correa – USP-Ribeirão Preto

Donatella Savio – UNIPV

Elena Mignosi – UNIPA

Eliane Teresinha Peres - UFPel

Fabiana Silva Fernandes – FCC

Fernanda de Lourdes Almeida Leal - UFCG

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu – UDESC

Heloísa Helena Pimenta Rocha - UNICAMP

Isabel de Oliveira e Silva – UFMG

Juarez José Tuchinski dos Anjos – UNB

Juri Meda - UNIMC

Mônica Correia Baptista - UFMG

Natalia Fernandes - UMINHO

Patrícia Corsino - UFRJ

Silvia Helena Vieira Cruz – UFC

Susana Sosenski - UNAM

Vera Lucia Gaspar da Silva – UDESC

NEPIE

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - UFPR

Catarina Moro
Gizele de Souza
(Organizadoras)

Educação infantil: construção de sentidos e formação

1ª Edição

Curitiba
NEPIE/UFPR
2018

Copyright © 2018 by NEPIE/UFPR

Coordenação Editorial

Catarina Moro e Gizele de Souza

Projeto Gráfico e Editoração

Catarina Moro e Franciele F. França

Capa

Catarina Moro

Fotografias - Capa

Catarina Moro

Revisão

Dos autores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SISTEMA DE BIBLIOTECAS

BIBLIOTECA CENTRAL – COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

E24 Educação infantil [recurso eletrônico] : construção de sentidos e formação
/ Catarina Moro, Gizele de Souza, organizadoras. – Dados eletrônicos. – 1. ed. – [Curitiba] : NEPIE/UFPR, 2018.
1 arquivo [249 p.] : il., color.

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-800-430-19

1. Educação infantil. 2. Educação infantil - Finalidades e objetivos.
3. Educação de crianças. I. Moro, Catarina, 1966- . II. Souza, Gizele de,
1970- . III. Universidade Federal do Paraná. Núcleo de Estudos e
Pesquisas em Infância e Educação Infantil. IV. Título.

CDD: 372.2

CDU: 376-053.2

Bibliotecário: Arthur Leitis Junior - CRB 9/1548

Direitos dessa edição reservados ao NEPIE/UFPR

Este livro foi impresso para o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da UFPR em dezembro de 2018.

SUMÁRIO

PREFÁCIO <i>Silvia Cruz</i>	1
A EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUE AGREGANDO PESSOAS, CONSTRUINDO SENTIDOS <i>Catarina Moro & Gizele de Souza</i>	9
REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL <i>Arleandra Cristina Talin do Amaral</i>	15
ÉTICA E CUIDADO, CULTURA E HUMANIZAÇÃO: EIXOS DO TRABALHO COM AS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Daniela Guimarães</i>	31
ARQUIVOS HISTÓRICOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E PISTAS PARA SUA CONSTITUIÇÃO <i>Juarez José Tuchisnki dos Anjos & Gizele de Souza</i>	45
AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, TRANSFORMAÇÕES, PERSPECTIVAS <i>Catarina Moro</i>	67
ARTE, CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM ANNA MARIE HOLM <i>Aurea Raquel Fernandes M. Dos Santos & Luciana Ostetto</i>	95
CULTURA ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Daniele Marques Vieira</i>	121
SONS, CANTORIAS E MOVIMENTO: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Cris Lemos & Lydio Roberto Silva</i>	137

EDUCAÇÃO INFANTIL: POR QUE TE QUERO? COMPARTILHANDO OS SIGNIFICADOS ENTRE ESCOLAS, BEBÊS E SUAS FAMÍLIAS	155
<i>Simone Santos Albuquerque & Ana Maria Zortéa</i>	
COMO PODEMOS APRESENTAR A LITERATURA NO COTIDIANO DOS GRUPOS DE BEBÊS?	173
<i>Catarina Moro & Daniele Marques Vieira</i>	
BRINCANDO COM A NATUREZA, NA ALDEIA E NA CIDADE: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA NOSSA	195
<i>Lea Tiriba, Amanda Vollger, Jéssica Elias Pereira, Priscila Cardozo da Silva & Raissa Cortat</i>	
MENINAS E MENINOS NEGROS NOS LIVROS INFANTIS CONTEMPORÂNEOS: TRÊS TENDÊNCIAS POSITIVAS	219
<i>Débora Oyayomi Araujo</i>	
SOBRE AS AUTORAS E AUTORES	244

Prefácio

Silvia Cruz

No Brasil, a trajetória da Educação Infantil tem sido sinuosa, marcada por altos e baixos. Se temos avanços a comemorar, também somos constantemente demandados a nos engajar em lutas diante de retrocessos, situação que Fúlvia Rosemberg (2003) expressou recorrendo à imagem da “maldição de Sísifo”.

Já avançamos muito em termos da legislação relativa a essa etapa da educação, tanto no âmbito municipal e estadual como, especialmente, no federal. Desde o marco inicial da inserção da educação das crianças menores de seis anos entre os deveres do Estado na Constituição de 1988, várias foram as leis, pareceres e resoluções que trataram de como esse dever deve ser efetivado. Vale destacar desse conjunto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), que identificou a educação infantil como primeira etapa da educação básica (o que trouxe decorrências importantes, entre as quais, as referentes à formação de professores) e definiu o objetivo da educação infantil. Também assumem relevo especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), pela sua fundamental contribuição para uma nova concepção de currículo para a Educação Infantil, pela ênfase no papel da criança no planejamento curricular e na sua imagem como competente, curiosa, produtora de conhecimento e cultura, assim como pelo esclarecimento dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos das instituições de educação infantil.

Recentemente, várias decisões judiciais que contestaram a definição do Conselho Nacional de Educação sobre a idade de ingresso no ensino fundamental (6 anos completos até o dia 31 de março do ano da matrícula) mostram certa fragilidade nesse campo da legislação referente à educação infantil. Tais decisões implicam

prejuízos de ordem pessoal para milhares de crianças que são levadas precocemente ao ensino fundamental e também trazem problemas para a organização da oferta pelas redes municipais. No entanto, é preciso ressaltar o retrocesso de tais medidas em termos conceituais, pois o entendimento que preside essas decisões é que a criança que completa 6 anos após essa data tem o seu direito à educação negado, caso permaneça na educação infantil. Em outras palavras, a educação infantil não é reconhecida como um direito das crianças, mas apenas o ensino fundamental¹.

2 As políticas públicas voltadas à educação infantil ainda são tímidas, tendo em vista a dimensão e gravidade de problemas históricos que a área acumula. Realmente, foram décadas em que o Estado brasileiro não assumiu, de fato, a responsabilidade pela educação das crianças pequenas e a expansão desse atendimento aconteceu em espaços improvisados, sob responsabilidade de professores sem a formação adequada. Foram décadas em que predominou uma visão assistencialista, fundada numa visão preconceituosa em relação às pessoas pobres, como bem apontou Kuhlmann Jr. (1998). As concepções então vigentes, de crianças pobres como incapazes e futuros delinquentes, da educação infantil como estratégia de combate à pobreza, compensatória das “carências” das crianças pobres e preparatória para o ensino fundamental, ainda permanecem insistentemente. Nos últimos anos, o surgimento de programas, como o Proinfância, os Cursos de Especialização e os Cursos de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil, veio na contramão dessa tendência. Contudo, as concepções que prevaleciam nesse passado recente constituem um

¹ Ainda no campo da legislação, a tramitação de projetos que pretendem alterar a LDB, nela incluindo o “Programa Escola sem Partido”, também expressa esse processo de desmonte do que tem sido conquistado. Segundo esses projetos, os professores (inclusive da Educação Infantil) só podem transmitir conhecimentos supostamente neutros aos estudantes, sendo proibidos de opinar ou discutir qualquer assunto considerado polêmico, o que passa a ser considerado “doutrinação ideológica”.

legado do qual é difícil se desvencilhar e, de forma insidiosa, voltam a se expressar no aumento dos convênios com entidades filantrópicas, na valorização de projetos “alternativos” à creche e pré-escola, na adoção de material didático desde a creche, em projetos como os que ressuscitam as creches domiciliares e os que se concentram na orientação e “treinamento” dos pais ou responsáveis pelas crianças de 0 a 3 anos.

Ao mesmo tempo, sabemos que o direito à pré-escola (que deveria ser universalizado em 2016) e, de forma muito mais contundente, à creche continua sendo negado às crianças. E isso não acontece de forma aleatória, mas é muito mais presente entre as famílias pobres, que dependem exclusivamente das políticas públicas: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007 (IBGE, 2008) mostra que, das crianças de zero a três anos pertencentes a famílias com renda *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, apenas 17,1% tinham acesso à creche, enquanto para aquelas cujas famílias auferiam uma renda de mais de três salários mínimos o atendimento ultrapassava 40%. E os discursos dos dirigentes municipais anunciam que provavelmente não será alcançada a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) de aumentar a cobertura em creche para 50% das crianças brasileiras (e é bom lembrar que essa meta já constava no PNE anterior, portanto, deveria ter sido alcançada em 2010).

No plano da produção de conhecimento sobre essa área, é visível o aumento decorrente de sua maior visibilidade social e maior interesse acadêmico sobre ela. Isso se reflete na criação ou consolidação de vários grupos de pesquisa que enfocam a criança e a sua educação, que vem crescendo em todo o país. As pesquisas têm trazido um maior conhecimento sobre vários temas, como os relativos ao cotidiano vivido em creches e pré-escolas (o currículo, a prática pedagógica, as interações, etc.), as condições nas quais esse cotidiano acontece (como os espaços, os materiais, a quantidade de crianças por professor), a formação inicial e continuada dos

professores e as políticas públicas. Além da valiosa produção de âmbito mais local, temos tido a possibilidade de apreender como alguns fenômenos se expressam em todo o país através de pesquisas de abrangência nacional, caso da Consulta sobre qualidade na Educação Infantil (CAMPOS; CRUZ, 2006), Educação Infantil do Brasil: aspectos quantitativos e qualitativos (CAMPOS, 2011), Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural (MEC/UFRGS, 2012), Gestão na Educação Infantil no Brasil (CAMPOS *et al.*, 2012).

Toda essa produção acadêmica tem contribuído também para formar uma massa crítica de vital importância. Não apenas cada profissional que realiza ou integra uma pesquisa aprende sobre o objeto sobre o qual se debruça (e também sobre a atividade de pesquisar), como todas as pessoas com as quais ele compartilha esses aprendizados tornam-se mais conscientes do que temos e do que não queremos ter, de onde estamos e aonde queremos chegar. Assim, vão sendo construídos conhecimentos que podem não só colaborar na formação dos profissionais dessa área, como também, em momentos específicos, fundamentar argumentos e posições a favor da criança e da sua educação. Foi o que aconteceu, por exemplo, por ocasião da tentativa de implantação da avaliação em grande escala das crianças usando o teste *Ages & Stages Questionnaires – ASQ*, quando pesquisadores e profissionais, congregados em entidades como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) se mobilizaram para evidenciar o grande equívoco que isso representaria e defender a sua rejeição. Em momentos como esse, como advoga Rosenberg (2001), o conhecimento científico, como “interpretação da realidade que não é imposta, mas que pode ser provada”, interfere na formulação e avaliação de políticas sociais. Tal interferência se dá ao expressar o seu próprio conhecimento, mas também subsidiando outros atores sociais que participam dos

conflitos, pressões, negociações com o Estado, na expectativa de que seus interesses e necessidades orientem as opções feitas por ele.

Num outro plano, o das práticas pedagógicas que acontecem no interior das instituições de educação infantil, o acúmulo de conhecimentos produzidos aqui e em outros países tem contribuído para ações mais respeitadas em relação às crianças, portanto, com maiores possibilidades de efetivamente contribuir para o seu bem-estar, aprendizagens e desenvolvimento. Como afirma Oliveira-Formosinho,

a pedagogia é um espaço “ambíguo”, não um-entre-dois – a teoria e a prática – como alguns disseram, mas um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada. [...] A pedagogia sustenta-se, assim, numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças.

A publicação do presente livro se insere nesse movimento de construção de conhecimentos que certamente se constituem em alimento para a reflexão e mobilização a favor da criança e de sua educação, tanto acerca das práticas pedagógicas como das políticas públicas de educação infantil. Na verdade, é preciso lembrar que as práticas pedagógicas que acontecem nas creches e pré-escolas do país têm conexões íntimas e inequívocas com as políticas públicas. Tomemos, apenas como exemplo, um dos temas abordados no presente livro: e a cultura oral e escrita na Educação Infantil, assunto do sexto capítulo.

Ao voltar o olhar para as práticas que procuram estimular a oralidade das crianças e o interesse pela escrita, também é fácil perceber as complexas relações entre elas e as políticas públicas. As ações pedagógicas nesse campo são baseadas em conhecimentos e crenças dos professores acerca de como facilitar a inserção desses sujeitos no mundo letrado, considerando e valorizando o conjunto dos demais interesses, curiosidades e necessidades infantis. No entanto, por determinação de seus superiores, os quais, por sua vez, são levados a atender metas traçadas por políticas que acreditam que as crianças precisam ser alfabetizadas o quanto antes, os professores

podem se ver pressionados a realizar atividades com as quais não concordam, por saberem que elas não contribuem para a apropriação da escrita e, ao contrário, podem até retirar o interesse das crianças em relação a esse processo. A reação a essa pressão precisa ser, cada vez mais, qualificada e conjunta.

Concluo registrando aqui o meu desejo de que, apropriando-se das valiosas contribuições trazidas pelo presente livro, cada vez mais educadores/militantes da Educação Infantil possam enriquecer a sua prática e se fortalecer para enfrentar os muitos desafios que os contextos locais e nacional nos colocam, especialmente no momento atual. O acesso e a qualidade da educação para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas merecem todo o nosso compromisso e empenho.

Referências

- 6 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.
- CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade na educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 142, jan./abr. 2011.
- CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil:** o que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.
- CAMPOS, Maria Malta et al. **Estudos & pesquisas educacionais.** Fundação Victor Civita, 2012.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese de Indicadores 2007.** Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MEC/UFRGS. **Pesquisa nacional caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em**



área rural (MEC/UFRGS, 2012).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **O espaço e o tempo na Pedagogia-em- Participação**. Porto (Portugal): Porto, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

A Educação Infantil segue agregando pessoas, construindo sentidos

Catarina Moro
Gizele de Souza

Educação Infantil em Formação na UFPR

23 setembro 2011

Teatro da Reitoria/UFPR
Rua XV de Novembro, n.1250. Centro
Curitiba-PR

Seminário
Curso de Atualização em Educação Infantil – MEC/UFPR

08:30 - 09:00 - Credenciamento	10:00-12:00 - Palestra Política Pública de Educação Infantil: avanços e tendências - Rita Coelho (COEDI/SEB/MEC)
09:00 - 09:30 - Abertura Representante do MEC/SEB - Representante da Reitoria da UFPR Direção do Setor de Educação Coordenação do Curso de Atualização em Educação Infantil na UFPR	14:00 - 14:45 - Atividade Cultural: Hêlio Sant'Ana
17h - Lançamento de livros e confraternização	15:00-16:45 - Palestra Os Fazeres na Educação Infantil Profa. Dra. Ana Maria Mello – Creches COSEAS-USP

17h - Lançamento de livros e confraternização

Ana Maria Mello et alii - O dia a dia das Creches e Pré-escolas.
Gizele de Souza - Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais.
Rosy Greca - A Canção para Crianças.
Hêlio Sant'Ana - Arte Sonora - Instrumentos Musicais Confeccionados com Materiais Alternativos.

9

O título que comparece no cartaz² precedente – Educação Infantil em Formação na UFPR – expressa o sentido que nos guiou na condução do curso de Atualização em Educação Infantil e na presente

² A escultura exposta no cartaz é de autoria de Sandra Guinle. A obra compõe sua Coleção intitulada “Cenas Infantis” e sua veiculação foi gentilmente permitida por ela.

publicação. Em 2010, quando iniciamos os trabalhos do referido Curso – ação estabelecida em parceria entre o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da Universidade Federal do Paraná, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e à época a Coordenação Geral de Formação de Professores (CGFORM) do MEC –, tínhamos a clareza da necessidade de constituirmos na nossa universidade um processo amplo de formação de professores na área de educação infantil, em articulação com as redes de educação dos municípios do estado paranaense. A política federal daquele período incentivou e viabilizou a efetivação de diferentes cursos de formação por meio de descentralização de recursos para as universidades públicas federais.

Em consonância com as metas do primeiro Plano Nacional de Educação³ (2001) e com as determinações provenientes da LDB 9394/1996, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) propôs às universidades federais (com núcleos de estudos e pesquisas na área da infância e da educação infantil já constituídos, bem como com aqueles que contavam com cursos de pós-graduação *stricto sensu*) a criação de novos cursos na especialidade em educação infantil para atendimento a municípios então vinculados ao PAR (Programa de Ações Articuladas).

10

O sentido que atribuímos a esta ação de parceria UFPR – MEC foi o da formação em âmbito circunscrito e ampliado. Ou seja, na condução da oferta institucional de formação aberta aos profissionais da educação infantil de municípios diversos do Paraná, como no diálogo com gestores e instâncias municipais responsáveis pela educação infantil. Esta perspectiva de formação e diálogo com professores e gestores permitiu maior articulação e fortalecimento

³ O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, relativo à formação profissional para a Educação Infantil nos objetivos e metas a serem alcançados previa: 5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não governamentais.

entre as redes municipais e a universidade, inseridas em um processo de constituição de programas formativos de abrangência nacional, sob a regência da SEB/MEC, representadas na ocasião pela CGFORM e COEDI⁴.

No que se refere à configuração da oferta institucional do curso, os objetivos estabelecidos pela política de formação do MEC para este baseavam-se em:

- Valorizar o Magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal ao profissional de educação infantil;

- Contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de educação infantil;

- Elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos profissionais de educação infantil em exercício, a partir de subsídios teóricos e metodológicos que permitam um aprofundamento dos conhecimentos da área, abrangendo os aspectos sócio-histórico-culturais em relação à infância na atualidade;

- Analisar os processos de implementação e avaliação de políticas públicas para a área, a prática pedagógica e a gestão de instituições de educação infantil;

- Promover discussões e produção de conhecimentos na área e oportunizar trocas de experiências pedagógicas e projetos educativos no campo da educação infantil.

O curso por nós realizado atendeu aos municípios pertencentes à região metropolitana de Curitiba, com a seguinte configuração: Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campo do Tenente, Cerro Azul, Dr. Ulisses, Fazenda Rio Grande, Piraquara, Quitandinha e Rio Branco do Sul. O conjunto de municípios indicado revela a abrangência da ação e o desafio na conquista de envolvê-los numa dinâmica pela formação continuada pactuada.

⁴ As Coordenações da CGFORM e COEDI estavam naquele momento sob a responsabilidade de Helena Costa Lopes de Freitas e Rita de Cássia Coelho.

O público participante do curso foi composto por professores, coordenadores e diretores de instituições de educação infantil em exercício que atuavam em creches e pré-escolas das redes públicas dos municípios mencionados e que tivessem no mínimo a formação em nível médio.

É importante destacar que os

participantes do curso se mostraram discentes ávidos, aflitos por trocar experiências; conhecer outras realidades de trabalho e o trabalho de seus pares; aprender e melhorar sua prática; rever suas concepções sobre a criança com a qual trabalham; sentirem-se bem como profissionais (MORO; SOUZA, 2013, p. 217).

Estas observações salientam o significado das palavras de Nóvoa (1995, p. 26), ao afirmar que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua”, às quais relacionamos também a ideia de Oliveira-Formosinho (2002, p. 207) ao indicar que “concomitante ao processo de formação continuada desenvolvido se realiza outro de formação dos formadores”.

12

Além das disciplinas presentes da composição do curso, também foram promovidos seminários temáticos⁵, para os quais foram convidados a participar outros profissionais das redes municipais envolvidas. Tais momentos se constituíram em espaços de enriquecimento pela troca de conhecimentos. Avaliamos que esta interlocução trouxe muitos ganhos no percurso,

tanto para os profissionais discentes do curso que participaram desta experiência formativa, como para os próprios municípios envolvidos e para a universidade, na condição de agência formadora, que se viu provocada pelas experiências locais e pela necessidade de mediação junto às equipes municipais, a fim de assegurar condições adequadas para o aproveitamento do curso (MORO; SOUZA, 2013, p. 217).

O livro que aqui apresentamos, foi concebido e idealizado a partir dessa primeira ação formativa conjunta e é em parte fruto deste percurso, assim como, de laços de parceria que foram se estabelecendo numa ampla rede de formação com pesquisadoras e

⁵ Esta composição encontra-se como anexo ao final do livro.

professoras (a maioria mulheres e por isso matematos no feminino), atuantes em outras universidades em diferentes momentos desde o estabelecimento de relações de trabalho que foram se desdobrando e se mantendo a partir dos encontros realizados no e pelo MEC, mais especificamente pela COEDI e CGFORM (entre os anos de 2009 e 2011, antes de mudanças na estrutura do MEC). Nossa compreensão e desejo é de que o conteúdo aqui apresentado a vocês leitores se coloque como possibilidade de formação contínua e de continuidade formativa às professoras e professores, pedagogas e pedagogos que estiveram conosco na ocasião de oferta do nosso primeiro curso e em demais momentos formativos, resultante da profícua parceria estabelecida entre o MEC e UFPR, entre 2009 e 2015. Os leitores – individualmente, assim como as próprias redes municipais de educação – podem transformar as reflexões narradas nos diferentes capítulos desse livro em um duplo exercício de apropriação e crítica sobre estes, sustentados pelas experiências produzidas nos fazeres da educação infantil.

13

Quanto à estrutura do livro, ele é composto por dois eixos. Em um deles, há textos que tratam de questões mais transversais na educação infantil, aspectos que remetem ao debate acerca de concepções e princípios, a infância como construção social; o cuidado como ética; a vital relação das crianças na e com a natureza; o papel da memória e do arquivo histórico na educação infantil; os desafios da avaliação na área de educação das crianças pequenas. No outro conjunto, os textos se voltam a pensar dimensões mais específicas ao cotidiano do trabalho educativo na educação infantil, como, por exemplo, a relação entre criança e arte; cultura oral e escrita na educação infantil; a literatura no cotidiano educativo com os bebês; sons e cantorias e os vínculos entre criança, família e educação infantil e também a presença nos livros infantis contemporâneos da diversidade racial, em específico a presença negra.

Vale esclarecer que os textos que compõem estes dois eixos se apresentam com recursos narrativos distintos, ou seja, alguns textos

optam por refletir aspectos de natureza mais conceitual e outros discutem experiências formativas e práticas pedagógicas, a fim de explorar dimensões do cotidiano educativo com crianças pequenas e suas famílias no interior das unidades. Algumas questões aqui tematizadas foram objeto de debates ao longo do curso de modo central e intencionalmente propostas nas ementas de cada disciplina. Outras compõem o conteúdo de alguns dos capítulos justamente por terem sido suscitadas em meio à interlocução entre os alunos-professores e os professores-formadores do curso. Nesse sentido, questões relativas à relação entre família e instituição de educação infantil e o encantamento literário no cotidiano educativo com as crianças desde bem pequenas, que foram sendo levantadas ao longo dos muitos debates no percurso formativo vivido, também foram focalizadas e compõem esta publicação.

14

Este livro se inscreve pelo compromisso e na incumbência da universidade pública com a produção do conhecimento, da sua relação democrática com parceiros e instituições da educação básica e da contribuição com os processos formativos e para o trabalho desenvolvido na educação das crianças pequenas.

Referências

- MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. O desafio da formação continuada em educação infantil: discutindo o curso de atualização da UFPR. *In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). A sociologia da infância e a formação de professores.* 1. ed. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 199-224.
- NÓVOA, Antônio. A formação da profissão docente. *In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 41-88.
- UFPR. **Projeto para o Curso de Atualização em Educação Infantil.** Curitiba: UFPR, 2009. Não publicado.

Reflexões sobre a infância como construção social

Arleandra Cristina Talin do Amaral

As infâncias e as crianças

Para início de conversa, faz-se necessário discutir e buscar esclarecer o que se compreende por infância, por criança, o que significa compreender a infância como uma construção social, e quais são as implicações desses conceitos para pensar a educação da infância.

A sociologia da infância é um campo de estudo que, segundo Sarmiento (2005b), se propõe a investigar a sociedade a partir de um ponto de vista que adota as crianças, como sujeitos da pesquisa sociológica, ampliando o conhecimento não apenas sobre a infância, mas também sobre a sociedade. O autor delimita as diferenças semânticas e conceituais entre infância e criança, esclarecendo que infância significa a categoria social do tipo geracional, e criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, etc.

15

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos (SARMENTO, 2005b, p. 4).

Compreender a infância como uma construção social implica ampliar as concepções pautadas apenas nas características biológicas, que visam a estabelecer padrões do desenvolvimento infantil para buscar entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social.

Sarmiento (2005a) defende que, em todas as épocas, instituíram-se imagens sobre a infância e, em diferentes períodos históricos, diferentes foram os papéis sociais atribuídos a ela, o que nos remete ao fato de que a infância é uma construção social, que apresenta diferenças diacrônicas, ou seja, historicamente construídas e transformadas no decorrer dos anos. E, também, diferenças sincrônicas, o que revela que, em um mesmo tempo, as formas de compreender a infância podem ser distintas, conforme a localização geográfica, as religiões, a etnia, a classe social, o gênero, enfim, são muitas as variáveis que interferem na maneira de representá-la. Cabe destacar que essas variáveis sofrem constantes modificações, assim podemos dizer que existem muitas “infâncias”.

Falar de infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias (BARBOSA, 2000, p. 101).

16

Com base nas reflexões de Sarmiento (2005a), é possível afirmar, ainda, que as crianças integram uma categoria social geracional, e que, dessa forma, elas vivenciam experiências diferenciadas ao longo dos anos. Assim, a infância vivida pelo pai não é a mesma vivida pelo filho, pois cada geração é exposta a um conjunto específico de acontecimentos sociais que contribuem para determinar seu modo de ser e viver.

Nesse sentido, podemos compreender que a experiência de infância vivida atualmente por um menino de classe média, no Brasil, é bem diferente da infância vivida por uma menina pobre do Iraque e ambas, respectivamente, se diferenciam da infância vivida por seus pais e avós.

Para tornar mais tangível essa questão, uma possibilidade bastante interessante é a análise do curta-metragem “A Invenção da Infância”, produzido no Brasil por Liliana Sulzbach (2000), que retrata as muitas infâncias que convivem em um mesmo tempo

histórico e as diferentes formas como a sociedade, mais especificamente os adultos, se relaciona com a infância. O documentário inicia com o depoimento de mães da Região Nordeste do Brasil que perderam muitos de seus filhos ainda pequenos. As falas revelam o conformismo diante de uma realidade econômica e social que elas não têm condição de modificar: “morreu de morte”, “morreu de *precisão*”, “Deus deu, Deus tirou”. Essa passagem causa, geralmente, grande impacto entre os espectadores, principalmente se esses são moradores de capitais e arredores da Região Sul, pois não é confortável constatar que nos últimos anos do século XX, período em que foram filmadas as cenas para compor o curta-metragem, ainda existiam regiões do Brasil que eram expostas às mesmas condições precárias de sobrevivência existentes na Idade Média, principalmente no que se refere a higiene e saúde, situação que conduz as mães a defender a ideia de “desperdício necessário”, visto como recorrente nos séculos XVI e XVII, época em que nasciam muitas crianças para apenas algumas serem preservadas (ARIÈS,1981).

17

Outro aspecto relevante exposto por Sulzbach (2000) é o detalhamento das formas como as crianças vivem suas infâncias em um mesmo período histórico. Para tanto, a autora apresenta o cotejamento das experiências de infância de grupo de crianças da Região Sudeste e um grupo de crianças da Região Nordeste, tendo como diferencial o fato de que as próprias crianças falam sobre seus cotidianos, numa perspectiva de incluir a criança como um ator social competente, entendendo-a como capaz de posicionar-se perante as suas realidades. A partir dos relatos das crianças é possível perceber divergências e similitudes. É evidente a diferença de classe social, entretanto, o fator econômico não é, por si só, preponderante para preservação do tempo da infância, uma vez que os dois grupos têm, em certa medida, a infância roubada. O do Nordeste em função do trabalho para a subsistência e o do Sudeste em função das inúmeras atividades extracurriculares, tais como ballet, natação, inglês,

sapateado, tênis. Em ambos os casos é imputado às crianças um modo de vida que desconsidera a concepção de infância como um momento de tempo livre, escolha e ludicidade, antecipando as rotinas próprias da vida adulta.

Nessa perspectiva, Rosemberg (1985) esclarece que uma postura em relação às crianças se mantém e pode ser identificada em muitas culturas, uma visão adultocêntrica, na qual a sociedade é organizada por e para adultos, e a relação adulto-criança não é igualitária, pois se baseia no poder mantido pelo adulto, inicialmente sustentado pela dependência biológica, mas reafirmado socialmente pela cultura adultocêntrica. “Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa” (ROSEMBERG, 1985, p. 25).

Cumprir lembrar que a expressão “vir a ser” é bastante conhecida e combatida pelos estudiosos da infância e militantes da educação infantil, pois representa uma forma de conceber a infância como uma fase para a criança desenvolver as habilidades cognitivas necessárias para tornar-se adulta, restringindo essa importante etapa da vida a um treinamento para o futuro. Nesse sentido, o trabalho com a criança pequena, desenvolvido na primeira etapa da educação básica, é, amiúde, visto como preparatório, uma fase preliminar, que prepara a criança para agir na sociedade, na qual ela é tomada como incompetente, cabendo ao adulto instrumentalizá-la para torná-la cidadã.

Não vemos nem conseguimos ver a infância, mas o adulto que nela sonhamos. A pedagogia tem sido cúmplice, ao longo de décadas, do olhar desfigurado que ainda temos da infância. Insisto num ponto marcante nesta pesquisa: a pedagogia termina por não dialogar com a infância e consequentemente por não entendê-la. E por não ter cooperado o necessário com sua compreensão voltamos à constatação que fazíamos antes: a infância está ausente dos currículos de pedagogia, de formação de educadores, das teorias, da pesquisa educacional, porque não é um tempo humano que interessa em si. É um ausente. (ARROYO, 1999, p. 15).

Ao lado disso, Tonucci (2002) alerta que, por vezes, pais e professores consideram a criança como um sujeito que deve ser

educado para o futuro, que seu valor está naquilo em que irá se transformar. Educar, nesse sentido, quer dizer preparar alguém que ainda não existe, que existirá amanhã: a futura mulher, o futuro homem e, ao concentrar todas as atenções no futuro, deixa-se de atender as necessidades das crianças no presente. O autor esclarece, ainda, que o modelo de adulto é apresentado para a criança como algo a ser atingido o mais breve possível. Assim desconsideram-se, muitas vezes, as necessidades e potencialidades do presente em nome das expectativas do futuro.

Para buscar contrariar essa postura adultocêntrica é necessário compreender as crianças, ouvi-las e considerar suas especificidades, sendo imprescindível para a organização do trabalho pedagógico que pedagogos e professores entendam a necessidade de agregar aos saberes sobre a infância e as crianças, adquiridos na formação acadêmica e na experiência profissional, os conhecimentos adquiridos por meio do diálogo com as crianças concretas que frequentam a instituição.

19

Culturas infantis

O século XX foi chamado, segundo Becchi (1996), de o “século das crianças”, pois as colocou no centro das teorias, das pesquisas, das preocupações pedagógicas, sanitárias e sociais, atentas a detalhar todas as facetas, focando principalmente nas crianças pequenas. Dessa maneira, as crianças de menos de seis anos tornaram-se objeto de trabalhos que disseminaram conselhos sobre a infância e o cuidado com crianças, em casa e na escola. No campo científico, divulgou-se a ideia de especificidade da infância, contribuindo, assim, para um entendimento da infância como idade positivamente diferente da idade adulta, destacando a centralidade que a criança assume na cultura.

Atualmente, é consenso entre os estudiosos da construção social da infância que “as crianças são atores sociais que participam

do processo de formação e transformação das regras, da vida social” (PRADO, 2005, p. 683) e produzem cultura. Mas em que consiste essa cultura infantil? Em que momentos e em quais locais ela é produzida? Inicialmente, cabe lembrar que a produção de cultura é um ato social que engloba tudo que é criado e transformado pela humanidade; sendo a criança um integrante da sociedade, logo, é partícipe dessa produção coletiva. Desse modo, o processo de transformação da criança até o adulto, para além de um fenômeno biológico, é um processo cultural, por meio do qual o indivíduo se insere no mundo social como um sujeito de direitos (GOUVÊA, 2004).

Na busca de compreender, com mais propriedade, essas questões, deparamo-nos com importantes contribuições nos estudos de Pinto (1997), que destaca os seguintes espaços de expressão da cultura infantil:

20

- Rede de amigos; grupos de pertença, incluindo as relações internas e a respectiva organização; fenômenos de liderança, de pertença e exclusão;
- Expressões culturais infantis, incluindo tipos de brincadeiras, de canções e de jogos, modos e tempos em que são realizados, a definição das regras e a sua transmissão no tempo e no espaço;
- Novos papéis de criança na vida doméstica, nomeadamente os decorrentes do trabalho fora, quer do pai quer da mãe: tempos que elas podem gerir por sua conta; tempos passados sozinhas em casa e formas de os gerir e significar; participação nas tarefas domésticas e no cuidado de irmãos mais novos;
- Relações na vida familiar: relações entre irmãos: alianças, hostilidades e táticas, entre si relativamente entre aos pais; capacidade de iniciativa; acesso a espaços próprios e respectiva manutenção e gestão;
- Linguagem: formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário;
- Influências sobre os adultos: táticas e estratégias; conflitos e negociações práticas de consumo;
- Condições de vida das crianças, tendo nomeadamente como referencial o quadro de direitos que a Convenção dos Direitos da

Criança, de 1989, veio consagrar;

- Modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para socialização dos mais pequenos (PINTO, 1997, p. 65-66).

Ao lado disso, Corsaro (2005a) apresenta uma alternativa ao conceito de socialização passiva da infância denominada de *reprodução interpretativa*. O autor, ao utilizar o termo *reprodução*, salienta que as crianças não apenas se apropriam da cultura, mas também participam das mudanças culturais, e o termo *interpretativa* é utilizado para definir os aspectos inovadores dessa participação da criança na sociedade, ressaltando, com isso, que as crianças criam e participam da cultura de pares por meio da interação com o mundo adulto. Assim, a cultura de pares não se resume à mera imitação; as crianças se apropriam, de forma singular, das características do mundo adulto para ressignificá-lo na cultura de pares, que é entendida como um conjunto de rotinas, atividades, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem na relação com seus pares.

21

A cultura infantil não é algo que as crianças têm em mente para moldar seu comportamento; a cultura de pares é pública, coletiva e representativa. Em suma, para Corsaro (2005a), compreender as culturas infantis, na perspectiva da *reprodução interpretativa*, significa reconhecer o lugar e a participação das crianças na cultura, em vez de pensar num processo individual de mera internalização da cultura do adulto, e o escopo dessa visão é a participação das crianças nas rotinas culturais, pois é por meio da produção coletiva e da participação nas rotinas que as crianças desenvolvem associações, tanto em suas culturas de pares quanto no mundo adulto em que estão inseridas, participando ativamente da reprodução e produção cultural.

Pesquisas com crianças

Ao considerar, tendo como arcabouço teórico os estudos da sociologia da infância supracitados, as crianças como participantes de um grupo social, constituído por seres humanos plenos e individuais, com interesses, desejos, opiniões e sentimentos que nem sempre coincidem com as expectativas dos adultos, a infância não pode ser entendida como uma etapa preparatória para a vida adulta. Ao contrário, é um componente da estrutura da sociedade, que como tal merece ser vista, ouvida e respeitada.

No Brasil, estudiosos da infância (ROSEMBERG, 1985; KRAMER, 2003; ROCHA, 2004; PRADO, 2005) iniciaram um movimento para incluir as crianças nos processos de pesquisa educacional. Tal iniciativa denota um esforço para superar uma concepção que identifica a criança como imatura, incompetente, inexperiente, em contraposição ao adulto pleno, e a infância como uma fase que precisa ser aligeirada e ultrapassada para atingir o paradigma adulto.

22

Dar voz às crianças, tirá-las do silêncio, pesquisar a partir do ponto de vista delas, “*com olhos de criança*”, tem sido o objectivo de uma nova frente de pesquisas que vem utilizando as entrevistas com as crianças e o uso das fotografias e o vídeo (procedimentos até então não utilizados nas pesquisas da área da Educação Infantil), para conhecer as formas de ser criança no interior das instituições educativas (ROCHA, 2004, p. 252).

Realizar pesquisa educacional com crianças pequenas, entendendo-as como sujeito de direitos, implica a busca de uma metodologia adequada. Um ótimo exemplo de que é possível e viável realizar pesquisa com crianças pequenas encontra-se no artigo elaborado por Corsaro (2005b), no qual ele relata suas experiências de entrada no campo, destacando como conseguiu desenvolver uma pesquisa etnográfica com um grupo de crianças, e ser aceito na cultura de pares como um adulto diferente ou atípico. O método reativo utilizado por Corsaro (2005b) é uma importante contribuição para todos aqueles que pretendem passar de uma pesquisa sobre

crianças para uma pesquisa com crianças, possibilitando à criança, no processo de pesquisa, deixar de ser “in-fans”, aquele que não fala.

O interesse da sociologia na criança tem conduzido a numerosos estudos sobre as crianças e as infâncias nos quais são utilizados vários métodos e, atualmente, os processos de pesquisa refletem uma preocupação direta em capturar as vozes, perspectivas e interesses das crianças. Assim as crianças passam a ser vistas como os atores sociais e os métodos são adaptados para melhor se adequar às necessidades infantis, sendo a etnografia, que tem como princípio a tentativa de “tornar-se nativo”, um dos métodos mais indicados para estudar jovens e crianças (CORSARO, 2005a).

Dentre as pesquisas educacionais encontradas na produção acadêmica brasileira que têm por objetivo incluir o ponto de vista das crianças, destacamos, mais especificamente, os trabalhos elaborados por Oliveira (2001), Barbosa (2004) e Paula (2007), pesquisadoras que elegeram como escopo de seus trabalhos a busca da compreensão da infância a partir dos sujeitos que vivem essa categoria social. Para tanto, escolheram como sujeitos da pesquisa crianças de idade entre três e seis anos que frequentavam instituições públicas que ofertavam educação infantil.

23

A leitura e a reflexão sobre esses e outros trabalhos que retratam as crianças como sujeitos conscientes de sua condição, detentores de variadas formas de expressão e capazes de se posicionar adiante da experiência que envolve a infância, podem nos auxiliar a treinar o olhar para buscar compreender como vivem a infância as crianças que frequentam nossas instituições de educação infantil.

Infâncias e instituições educativas

Na sociedade atual existem muitas estruturas organizadas de forma intencional para o atendimento da vida infantil. Segundo Zeiher (2004), a segregação da criança da vida profissional do adulto, a instituição de escolas, as concepções relativas à educação e à

aprendizagem inspiram-se em teorias de pedagogos e políticos, constituindo um projeto de educação próprio da idade moderna, que se desenvolveu, particularmente, no século XX. No entanto, está claro que esse processo tem um alcance restrito, visto que a separação social está ligada aos modos de organização da sociedade adulta, da qual se deseja proteger a própria infância, colocando-a em instituições apropriadas. Cabe destacar, ainda, que o próprio cotidiano infantil, muitas vezes, supera o que os pedagogos criaram para a infância.

A escola tradicional adotou um modelo formal envolvido numa concepção academicista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício legítimo do poder disciplinar pelo adulto que a “educa”. O saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado (SARMENTO, 2005a, p. 29).

24

Nessa perspectiva, Gusmão (1999) elucida que as gerações mais novas vivem a ambiguidade de ser criança e ter infância, pois não é garantido a todas as crianças o privilégio de viver a infância, e as agências socializadoras, principalmente a escola e a família, trabalham para a universalização com modelos próprios impostos pela tradição, muitas vezes alheios ao mundo da criança e ao mundo da infância. Segundo a autora, o estudo das culturas infantis pode nos possibilitar rever o pensamento absolutista, a intolerância e as práticas hierarquizadas, convivendo como sujeitos, no estar junto e no fazer da própria sociedade.

Os argumentos apresentados nos conduzem a compreender que, ao integrar uma instituição de Educação Infantil, é necessário ter clareza de quem são as crianças, os professores, as famílias e a comunidade que a compõe. E, nesse intuito, o documento “Orientações para (Re) elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil”, elaborado para e com a Secretaria de Estado de Educação do Paraná, em 2006, com o objetivo

de subsidiar as instituições de Educação Infantil na construção, revisão e avaliação de suas propostas pedagógicas, pode contribuir, pois incita o leitor a refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas cotidianamente. Um bom exemplo disso é o estudo dos itens elencados na sequência, uma vez que instigam a reflexão sobre a concepção de infância, criança e sociedade presentes na instituição de educação infantil.

Que crenças e valores norteiam o trabalho que realizamos na instituição? Que visão de sociedade, de ser humano, de criança, de desenvolvimento/aprendizagem, de educação e de educação infantil temos e compartilhamos?

De que modo percebemos as crianças que frequentam a instituição? Somos capazes de compreender e atender suas especificidades enquanto grupo infantil e enquanto sujeitos com suas identidades próprias?

Sabemos o significado de ser criança para a comunidade que frequenta a instituição? Conseguimos contemplar em nosso trabalho cotidiano o contexto da origem das crianças? Como isso ocorre? (PARANÁ, 2006, p. 29).

25

Explorar esses questionamentos, debatendo-os com o coletivo da instituição, pode nos auxiliar a desvelar a realidade vivenciada e avaliar em que medida conseguimos incluir e contemplar as crianças como o foco central da ação educativa no cotidiano de nossas instituições de educação infantil.

As crianças são respeitadas como sujeitos centrais da ação educativa e consideradas em suas especificidades quando podem ter acesso aos materiais e brinquedos disponíveis na sala de atividades; quando têm oportunidade de optar pela brincadeira que querem participar; quando têm suas necessidades de sono, alimentação, higiene e atenção atendidas; quando encontram no professor um parceiro para suas descobertas; quando suas curiosidades são consideradas na prática pedagógica; quando se sentem estimuladas a vencer desafios compatíveis com suas capacidades, quando o espaço é organizado para propiciar o desenvolvimento, o movimento e a interação com os pares (BRASIL, 1995). Essas e muitas outras

pequenas ações desenvolvidas diariamente no interior da instituição podem demarcar as características de um trabalho pedagógico organizado para e com as crianças.

Considerações finais

Otto Lara Rezende (1992) nos ensina de maneira bastante poética que a rotina cega o olhar: “de tanto ver, a gente banaliza o olhar. (...) O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio.” E assim, de tanto ver crianças transformadas em alunos, moldadas em instituições educativas, muitas vezes já não as enxergamos, deixando de considerar suas especificidades.

Nessa perspectiva, questionamos juntamente com Arroyo (1999): será que nós, professores e pedagogos, responsáveis pela organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas, conhecemos as necessidades dessas crianças que integram nossas instituições? Ou ainda será que buscamos conhecer? Responder a esses questionamentos pode ser o primeiro passo para rever a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

O conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou vivem as suas infâncias é, antes de tudo, um ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica dos professores que actuam junto dos meninos e meninas que passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação colectiva (CERISARA, 2004, p. 37).

Por fim, é pertinente destacar que, para transformar a prática pedagógica, não basta ver e ouvir a criança, faz-se necessário ter em conta seus desejos e opiniões, possibilitando, assim, uma mudança de paradigma que culmine na construção de espaços de encontro e compartilhamento entre adultos e crianças e de propostas pedagógicas mais coerentes com as especificidades das muitas infâncias.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel. Apresentação. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-19.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jul. 2000.
- BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2004.
- BECCHI, Egle. Il nostro secolo. *In*: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique (a cura di). **Storia dell'infanzia 2**. Dal settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996, p. 332-407.
- CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa, 2004, p. 35-53.
- CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. 2nd ed. California: Pine Forge Press, 2005a.
- CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005b.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira**. São Paulo: EDUSF, 2004.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de. Linguagem, Cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 41-78, julho 1999.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In*: CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 51-81.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Mota de. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil. Curitiba, 2006.

28 PAULA, Elaine de. **Deu, já brincamos demais!** As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.


PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho/ Centro de Estudos da Criança, 1997 p. 33-73.

PRADO, Patrícia Dias. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 683-688, maio/ago. 2005.

RESENDE, Otto Lara. **Vista Cansada**. Texto publicado no jornal “Folha de S. Paulo”, edição de 23 de fevereiro de 1992.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Criança e educação: Caminhos da pesquisa. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa, 2004, p. 245-255.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo:



Global, 1985.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005b.

SULZBACH, Liliana. **A Invenção da Infância**. Documentário. Porto Alegre. 2000.

TONUCCI, Francesco. **Cuando los niños dicen: Basta!** Traducción: Mario Merlino. Spain: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

ZEIHER, Helga. O Tempo no cotidiano das crianças. *In*: BONDIOLI, Ana (Org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Pachoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004, p. 173-189.

Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na educação infantil

Daniela Guimarães

Criança que anda de carrossel. O tablado com seus animais dóceis gira rente ao chão. Alcançou a altura em que melhor se sonha em voar. Começa uma música e aos trancos a criança, girando, distancia-se de sua mãe. A princípio ela tem medo de abandonar a mãe. Mas depois ela se dá conta de como ela própria é fiel. Ela reina como fiel soberano sobre um mundo que lhe pertence. Na tangente árvores e indígenas formam colunas. A mãe aponta de novo em um oriente. Em seguida surge da floresta virgem uma copa que a criança já vira há milênios tal como acaba de vê-la agora, no carrossel. Seu animal lhe é dócil: como um mudo Arion ela desliza sobre seu mudo peixe, um Zeus-touro em madeira seqüestra-a como Europa imaculada. Há muito que o eterno retorno de todas as coisas tornou-se sabedoria infantil, e a vida um êxtase primordial do domínio, com a retumbante orquestração no centro como tesouro do trono. A música toca mais devagar, o espaço começa a vacilar e as árvores a se recordar. O carrossel vira um terreno inseguro. E surge a mãe, estaca solidamente cravada no chão sobre a qual a criança que aterriza lança as amarras de seus olhares
(BENJAMIN, 1984, p. 79).

31

Como a criança se relaciona com o mundo? Quais as suas indagações, movimentos? Como busca o outro? O fragmento acima revela, na brincadeira do carrossel, o encantamento com o novo, a busca de sentidos para os objetos, o processo vivido pela criança de constituir-se “dona de si”, num constante ir e vir entre o mundo das coisas e o mundo das relações, entre o olhar para si e o olhar para fora, neste caso, para a mãe.

Como este fragmento das memórias do menino Walter nos

ajuda a pensar sobre as crianças na creche e nosso papel como educadores dos pequenos? No contexto das creches e escolas de educação infantil, é um desafio a construção de autonomia por parte das crianças a partir de relações seguras com adultos e espaços, ou seja, o movimento de equacionar a exploração do mundo e, ao mesmo tempo, a confiança em si mesmas. De fato, a criança busca os objetos, novos espaços, novas relações a partir do olhar – olhar que vai do adulto de referência para o novo e vice-versa; olhar que vai do outro para si e de si para o outro. Capturar o olhar, buscá-lo e compreendê-lo é um movimento importante no trabalho educativo-pedagógico com os pequenos.

Cotidianamente as crianças se encontram na instituição e, muitas vezes, vivem a rotina, o espaço, o tempo e as atividades planejados pelos adultos. Seus movimentos de significação do mundo compõem também este planejamento? A constituição de identidade, autoestima e autoconfiança nos contatos sociais das crianças com adultos e outras crianças é uma dimensão humana valorizada pelos educadores ou eles se concentram nos temas/conteúdos a serem transmitidos às crianças? O que os adultos projetam para as crianças alimenta-se da busca que elas mesmas fazem dos objetos e dos contatos sociais?

32

Este texto tem como objetivo apresentar e discutir alguns conceitos que nos auxiliam a analisar essas questões e a construir o trabalho pedagógico na educação infantil num movimento dialógico, ou seja, no diálogo entre a expressão das crianças e o mundo da cultura mais ampla, ou entre as manifestações das crianças e o universo de significados dos adultos.

Num primeiro momento, revemos o conceito de *cuidado*, compreendendo-o como *atitude ética* de escuta e consideração dos sentidos produzidos com e pelas crianças. Focalizamos o cuidado como movimento do adulto de estar atento a si e ao outro, dando respostas congruentes às ações das crianças, responsabilizando-se por elas.

Em seguida, discutimos a *educação* e seu comprometimento com a *produção cultural*. Trata-se de pensar em como acompanhar as crianças em suas descobertas do mundo, ampliando os sentidos que elas constituem nesses contatos, olhando criticamente a realidade e trazendo novas referências. Por um lado, há uma cultura mais ampla na qual a criança ingressa. Ao mesmo tempo, há uma cultura constituída entre os pares, entre as crianças, rotinas e rituais, modos de construir relações que recriam e ressignificam a cultura “dos adultos”, especialmente nas brincadeiras que elaboram. O desafio para as práticas pedagógicas é acompanhar as crianças no contato com a cultura legitimada, de modo crítico e criador e, ao mesmo tempo, dar visibilidade e legitimidade à cultura que elas produzem entre si. Para tal, é importante nos perguntarmos sobre quais as experiências com a cultura que são promovidas nas creches e escolas de educação infantil. Como são apresentadas músicas, a literatura, o teatro, a dança, dentre outros? Como oportunizam apreciação coletiva, conversas, trocas sobre diferentes pontos de vista? Como se colocam como repertório que potencializa a produção cultural das crianças em suas narrativas e brincadeiras?

O cuidado no cotidiano: por uma “*atencionalidade*” educativa

A LDB de 1996 estabelece a educação infantil como 1^a etapa da Educação Básica nas modalidades creche (para as crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (para as crianças de 3 a 6 anos). A legislação define essas instituições como espaços de cuidado e educação das crianças pequenas. Vale ressaltar que a divisão creche/pré-escola constitui-se apenas como modo de discriminar a faixa etária e que em ambas as instituições o cuidado e a educação são entendidos de modo integrado.

No entanto, como mostram vários estudos⁶, é ainda um desafio

⁶ Ver Kuhlmann (1999), Cerisara (2002), Tiriba (2005).

concretizar essa integração nas práticas com as crianças pequenas. Muitas vezes, o cuidado é considerado como “dar conta” da rotina, nas situações de alimentação, banho, sono, que são, de modo geral, desprestigiadas em nossas sociedades urbanas ocidentais. Num outro prisma, a educação é compreendida como instrução, transmissão de conhecimentos e valores, num caminho que vai do professor para a criança, unilateralmente. Portanto, no cotidiano, persiste a divisão. Hoje, o desafio é compreender que são ações do campo da educação tanto aquelas que envolvem a atenção ao corpo (banho, sono, alimentação) como as que focalizam a motricidade, a inteligência, a afetividade. Uma trilha para isso é a revisão dos conceitos de cuidado e educação (GUIMARÃES, 2011; 2009).

Nas palavras de Montenegro (2005), “a despeito da referência constante ao cuidado como objetivo da atual política de atenção à criança pequena estamos longe de um consenso quanto ao significado do termo” (p. 82). Isso quer dizer que a ampliação da discussão do que é cuidar implica dar consistência à construção de conhecimentos próprios do campo da educação infantil, particularmente do trabalho na creche.

34

Na busca de aprofundar a discussão sobre o termo cuidar e sobre o cuidado, a referida autora localiza uma dupla origem para o vocábulo cuidar: *cogitare*, palavra de origem latina, com a qual cuidar encontra-se mais frequentemente associada, no sentido de pensar e imaginar; e a palavra também latina *curare*, no sentido de “tratar de”. Cuidar é uma expansão de sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar). Pode-se entender que cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. Ao mesmo tempo, apesar de cuidado relacionar-se com

reflexão, não se restringe ao campo da introspecção, mas implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas; portanto, voltado para si e para o mundo (MONTENEGRO, 2005).

Também no Dicionário Houaiss da língua portuguesa esse duplo sentido fica evidente. Cuidar significa cogitar, pensar, ponderar e também reparar, atentar para algo, prestar atenção em alguma coisa. O vocábulo cuidado, por sua vez, também apresenta os dois sentidos: meditado, pensado; atenção especial, precaução com aplicação intelectual e/ou dos sentidos.

O cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche. O fato de ser considerado como um trabalho sem prestígio ou focado na proteção e prevenção relaciona-se com a ligação ao que é doméstico, feminino, da ordem das emoções, desqualificado em nossa sociedade patriarcal e racionalista. De fato, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenções sanitaristas, higienistas e a políticas “pobres para os pobres”. Neste contexto, as crianças são colocadas no lugar da falta e, conseqüentemente, a relação com elas é marcada pela tutela e controle (de seu corpo, suas emoções e seus afetos). Cuidar foi entendido como ação sobre as ações da criança, “tomar conta”, zelar. Neste caminho, as crianças são objeto da ação dos adultos e o cuidado ganha um lugar menor, à medida que é vivido prioritariamente numa dimensão mecânica e instrumental.

35

Na contramão, quando entendemos o cuidar como estar atento ao outro, este ato ganha uma dimensão ética, “prática refletida de liberdade” (FOUCAULT, 2004a), compromisso que envolve atenção de quem cuida a si mesmo no movimento de responsabilizar-se e dar resposta ao outro.

Boff (1999) indica que o cuidado é uma atitude e um modo de ser, isto é, “a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros [...] é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas” (p. 92). Não

temos cuidado, mas somos cuidado. As relações dos homens entre si e deles com a natureza, mediadas pelo cuidado, implicam não dominação, mas comunhão, pertencimento, convivência.

Ao mesmo tempo, buscando a raiz etimológica de educar, constatamos que vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente “conduzir para fora”, ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo. Como já foi apontado, cuidar vem do latim *cogitare*, com muitas possibilidades de tradução, além de pensar. Cuidar significa atender, considerar. Então, podemos perguntar: seria possível *acompanhar o outro*, educar, sem *estar atento a ele*, sem cuidar?

Neste caminho, o cuidado amplia as possibilidades da educação. Talvez, justapor as duas ações (educar e cuidar) não contribua para o entendimento do entrelaçamento de suas perspectivas. À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras, somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui para a concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.

36

O cuidado presentifica-se quando dialogamos com o choro das crianças, buscando seus sentidos; quando respondemos aos seus gestos comunicativos com nossos gestos e palavras; quando damos visibilidade a suas brincadeiras, nomeamos suas iniciativas, observamos atentamente o que produzem com seus movimentos e palavras; quando festejamos suas conquistas; quando reconhecemos as exigências de limites nas suas relações com o mundo. Essas situações ocorrem no banho, no sono, na roda, na narrativa de uma história, na construção de um jogo e em diversos momentos nos quais se concretiza a educação na creche ou escola de educação infantil, momentos de interação das crianças entre si e com os

adultos.

Indo além, no ato de cuidar numa perspectiva ética e humana, torna-se importante refletir sobre *o olhar*. Por um lado, o olhar das crianças sustenta os relacionamentos e a exploração do mundo, dirigindo-se aos adultos, às outras crianças e objetos, buscando o novo e a confirmação de si. Por outro lado, o olhar dos adultos ora é capturado pelas iniciativas infantis, ora volta-se para o mundo do trabalho técnico (produção de materiais pedagógicos, arrumação de mochilas, dar refeição, dar banho, etc.), não fazendo contato com as crianças. A reflexão sobre o encontro/desencontro do olhar do adulto e da criança é importante no entendimento da valorização que ela pode ter de si nestes contatos.

Portanto, colocamos em questão o *modo como observamos* e o *que vemos* das crianças pequenas: quando nos colocamos frente a frente a um bebê, perguntamo-nos sobre seus sentidos acerca do mundo ou tendemos sempre a emprestar-lhe nossos sentidos? Modificamos sua posição, criamos hipóteses sobre seus desejos e possibilidades, ou também observamos suas iniciativas? Cuidar é acompanhá-los e dialogar com os atos dos bebês, assegurando o valor de suas iniciativas, do que iniciam, mais do que dirigir seus movimentos.

37

Assim, na perspectiva do cuidado como ética⁷, problematizamos as formas tradicionais e dominantes de considerar a criança pequena, ou seja, a perspectiva da fragilidade, carência, dependência, necessidade, buscando seus modos próprios de iniciar e desenvolver contatos.

Enfim, as práticas e discursos no campo da educação das crianças pequenas podem ser divididas em dois grupos: um que coloca ênfase na disciplina, na preparação, na ordem, gerando tempos e espaços rigidamente controlados pelos adultos,

⁷ Esta proposição do cuidado como ética enraíza-se na perspectiva de Foucault (2004b). Este autor estuda o cuidado na Grécia antiga e constata o entrelaçamento entre conhecimento e cuidado e entre cuidado de si e cuidado do outro.

adultocêntricos; e, outro grupo que valoriza a preservação da infância, no sentido da abertura e liberdade, promovendo tempos e espaços nos quais, muitas vezes, a criança se coloca isolada do mundo dos adultos, numa visão de liberdade que se aproxima do “abandono” das crianças a si mesmas. O desafio na construção do cotidiano é equilibrar os dois pólos. Por um lado, considerar a dimensão da liberdade, da expressividade das crianças, sem com isso apartá-las da vida social; por outro lado, não tutelá-las de modo absoluto. Neste caminho é importante a compreensão de que a autonomia, a autoconfiança e capacidade de expressão das crianças constroem-se nas relações marcadas pelo cuidado, por uma *intencionalidade* educativa marcada por uma *atencionalidade*, onde as crianças aprendem a ver o outro e a si mesmas.

A cultura no cotidiano: pela humanização da educação

38

Se entendemos a educação como acompanhar/desafiar as crianças nas relações com o mundo, é preciso definir quais os caminhos concretos deste acompanhamento, como dialogamos com as crianças, o que apresentamos do mundo e como fazemos isso.

Nas creches e escolas que acolhem crianças pequenas, é comum certa simplificação dos conteúdos, temas, modos de trabalho, que ora se organizam pelas datas festivas, ora pelas competências em desenvolvimento (consideradas de modo isolado – motricidade, lógica, socialização, etc.), ora por temas descontextualizados (família, cores, animais, etc.).

Hoje, quando entendemos a educação infantil e a educação como espaços de perpetuação e construção da cultura, esses caminhos são questionados.

Para Kramer (2003), a experiência com a cultura é caminho para uma educação contra a barbárie no mundo contemporâneo. Permite abrir possibilidades de ver o mundo de forma crítica, “trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da

experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo” (p. 96).

Esta proposição inspira-se nas ideias de Walter Benjamin (1984). Para este autor, as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte da sociedade que participam. Em outro momento, acrescenta que seus brinquedos configuram-se como mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. Assim, na interlocução com esse autor podemos dizer que as construções das crianças (falas, jogos, gestos, brincadeiras) explicitam seus posicionamentos no contato e confronto com a cultura de que tomam parte⁸.

O contato com a arte, a literatura, a música e outros recursos culturais possibilita a recriação da realidade, a re-significação da história, a possibilidade por parte das crianças de ver o mundo de uma maneira nova.

Embebendo-se do patrimônio cultural da comunidade de que participam (e da humanidade), as crianças constroem o sentido de pertencimento ao coletivo e enriquecem o repertório que irá compor suas produções culturais. A experiência com a cultura permite que saiam do lugar de quem sofre ações dos adultos para ocupar também lugar de autoria, autonomia, segurança nas relações.

39

A apreciação de obras de arte, literatura, músicas de vários estilos, imagens, promove a sensibilidade, a criticidade, o potencial criador das crianças. E mais, favorece a narrativa, a troca sobre pontos de vista diferentes a respeito de uma mesma obra, o diálogo entre os pares. A cultura é espaço de criação e vida para cada criança e para o coletivo, contribuindo para o estreitamento de laços, para a experiência de partilha e de comunidade.

Desta forma, podemos questionar: como se dão as escolhas dos objetos culturais a serem apresentados às crianças? O dia a dia é composto de diferentes gêneros de discurso (prosa, poesia, fábula, trava-língua, etc.), diferentes estilos musicais, danças com variados

⁸ Estas afirmações entram em sintonia com ideias da Sociologia da Infância, que iremos abordar adiante, especialmente com o trabalho de Corsaro (2011).

ritmos, artistas plásticos com propostas diversificadas (nos suportes, temas, cores, etc.)? Como planejamos a apresentação destes recursos às crianças, favorecendo a apreciação crítica, escutando seus pontos de vista, impressões, sensações? Quais as indagações que fazemos durante e após uma apreciação coletiva?

Também, como desafiamos as produções das crianças? Após a leitura de histórias, favorecemos que contem as suas próprias? Ou possibilitamos que expressem os significados construídos em outras linguagens (desenhos, músicas, etc.)? Após a apreciação de uma reprodução de obra de arte, ou da visita a um espaço cultural da localidade, conversamos sobre as impressões? Colhemos os sentidos das crianças? Como registramos suas impressões? Como expomos suas construções nos espaços de trabalho com elas?

Essas opções metodológicas, ou seja, a escolha de cada passo do trabalho cotidiano com as crianças, contribuem para que elas se sintam apoiadas em suas iniciativas, valorizadas, incrementando a autoestima e a autoconfiança, pilares fundamentais na construção da identidade dos pequenos e de sua formação cultural.

40

No âmbito do trabalho pedagógico nas creches e escolas de educação infantil, com as crianças pequenas, está em jogo o desenvolvimento da capacidade de “fazer junto”, sentir-se autor e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, participar, criar, valorizar a própria palavra e expressão, trocar ideias. A experiência com a cultura é um caminho nesta direção.

No contraponto de uma prática instrumental, instrucional e transmissiva, trata-se de constituir práticas humanas, pautadas na consideração do outro/criança como interlocutor do adulto em todas as ações cotidianas, produzindo sentidos racionais, corporais, sensoriais e afetivos.

Hoje, o campo da Sociologia da Infância⁹ abre uma janela importante para a consideração das crianças como atores sociais. No

⁹ Ver especialmente Sarmiento (1997), Corsaro (2011).

contraponto da ênfase na socialização vertical (que sublinha a interferência dos adultos sobre as crianças na apropriação da cultura), os pesquisadores desta linha enfatizam as relações horizontais, entre as crianças, ou seja, como elas recriam sentidos do mundo cultural mais amplo, negociam, dialogam, constituindo o que se denomina *cultura de pares*.

De modo especial, Corsaro (2011) identifica o que ele denomina de rotinas lúdicas entre bebês. Para além da rotina da instituição, composta pela sucessão de atividades de um dia, trata-se de observar rotinas compartilhadas, intercâmbios, rituais, modos de relação entre as crianças que têm uma história de interação. Para o autor, essas rotinas, muitas vezes, são o início para amizades e culturas de pares.

No campo da pesquisa com bebês, o referido pesquisador observou episódios de atividades comuns com significados compartilhados, envolvendo comunicação não verbal. Por meio de ações corporais fortuitas e paulatinamente intencionais, o bebê entende a si e ao mundo no qual se insere sem a necessidade de refletir ou falar sobre ele. Trata-se de ações corporais expressivas, compostas por vocalizações, sorrisos, gestos que se repetem entre várias crianças e configuram o “nós”, o sentido de comunicação e pertencimento.

Corsaro (2011) observa na Itália uma rotina lúdica que ele denomina de “cadeirinhas” (uma ou mais crianças empurram as cadeiras para o centro da sala, andam pelas cadeiras, passam por uma mesa de onde pulam para baixo e correm para a extremidade da fila começando tudo novamente). De alguma forma, todos participam da rotina que se repete vários dias; os professores se preocupam que as crianças não se machuquem, mas também em não interferir de modo a obstruir a “*criação inovadora*” das crianças. O ritual chama a atenção pela estrutura de participação simples e não verbal, que consiste em várias “*ações orquestradas*” (p. 160).

O autor ainda aponta que os adultos tendem a ver as atividades

infantis numa perspectiva utilitária. No entanto, para as crianças pequenas, o curso dos acontecimentos tem um impacto imediato sobre sua existência como crianças no momento presente.

A satisfação emocional e a construção sociocultural que envolvem essas rotinas convidam-nos a repensar o papel da instituição como espaço que favorece o encontro das crianças entre si, a apropriação da cultura, a criação de significados, convocando o educador a novos papéis: o papel de quem observa e reconhece a riqueza dessas relações e significados, além de quem planeja ações que os enriqueçam.

Considerações Finais

Enfim, discutir o papel pedagógico do professor das crianças pequenas, a especificidade educacional deste trabalho envolve 42 focalizar um modo sensível de observar o movimento, os sentidos, as construções das crianças entre si, tendo em vista favorecê-las e também desafiá-las. Envolve também selecionar repertório rico para a apreciação coletiva, que inspire a criação das crianças, atentando também para a relação entre os sentidos que elas constroem em sua relação com a história mais ampla, das famílias, das comunidades, da sociedade. Promover a relação entre cada criança e o grupo, acompanhar e participar da criação deste grupo inicial de pares, comprometer-se com a efetivação de contatos solidários, humanos e éticos são percursos importantes no exercício de ser educador de bebês e crianças pequenas!

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o

- feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade (1984) *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. v. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- GUIMARÃES, Daniela. Na creche: o cuidado como ética – caminho para o diálogo com bebês *In*: KRAMER Sonia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009, p. 95-108.
- GUIMARÃES, Daniela. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro na rotina com bebês. *In*: KRAMER; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011, p. 35.
- KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. *In*: BASÍLIO, Luís C., KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHLMANN, Jr. Moysés. Educação infantil e currículo. *In*: GOULART FARIA, Ana Lucia; PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Associados, 1999, p. 51-65.
- MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p.77-101, 1º sem./2005.
- TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

Arquivos históricos nas instituições de educação infantil: reflexões e pistas para sua constituição

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Gizele de Souza

Há quase duas décadas estudiosos da infância vêm observando que nossas sociedades ocidentais vivem uma contradição: todas valorizam a infância e a criança, mas, na mesma medida, desvalorizam a criança como ator social, fazendo com que as demandas da infância nem sempre sejam levadas na devida conta pelos adultos (SARMENTO; PINTO, 1997).

Por valorizar o tempo da vida vivido pela criança – a infância –, para acolher os meninos e as meninas, pensamos e organizamos instituições nas quais as experiências educativas balizadas pela ludicidade e interações sejam centrais e nos esforçamos por lhes oferecer uma educação conjugada ao cuidado (CERISARA, 1999).


Entretanto, de tudo aquilo que é feito no interior dessas instituições de educação, tendo por protagonista o sujeito infantil, muito é documentado (seja em forma de registros dos docentes acerca das crianças, trabalhos realizados pelas crianças, fotografias e até mesmo vídeos, que imortalizam, em imagens estáticas ou em movimento, o cotidiano educativo que ocorre em nossas instituições), mas quase nada é guardado ou arquivado para futuros estudos, sejam eles históricos ou educacionais. Aquilo que é produzido pela criança, em especial, tem sido objeto de descarte sistemático. Isso aponta que ela e as experiências próprias do tempo infantil estão sendo ignorados, não só na sociedade mais ampla, mas também quando o assunto é a memória que se quer preservar sobre as instituições de educação franqueadas a esse estrato da população. Para além de uma memória institucional, isso compromete (mas

também complexifica!) as próprias pesquisas históricas ou educacionais que se queira fazer acerca dessas instituições, tomando por fonte a documentação atualmente arquivada.

No caso das investigações históricas, é bastante conhecida a carência de documentação, produzida por crianças, disponível para a pesquisa. Se isso não impede que se façam estudos sobre a criança do passado e suas infâncias, limita bastante o olhar que se poderia lançar sobre suas vidas e experiências. É responsabilidade dos adultos – especialmente professores e demais profissionais das instituições de educação infantil –, no tempo presente, organizar e preservar esse tipo de documentação para que, no futuro, os historiadores interessados em escrever a história de nossas crianças contem com um acervo mais rico do que aquele de que se dispõe no presente momento.

46 No segundo caso, o dos estudos educacionais, depois das importantes contribuições oferecidas por pesquisadores da infância, lembrando o quanto a criança é partícipe e produtora de cultura (SARMENTO; GOUVÊA, 2008, p. 7), o que, em última análise, significa considerá-la, também, agente de sua própria educação (a tal ponto que, quando ouvida, pode oferecer inestimáveis pistas para a própria organização do cotidiano educativo), os trabalhos e demais documentos produzidos por elas podem ganhar um importante espaço tanto na pesquisa educacional efetivada no interior das universidades (pensando, aqui, naquelas sociológicas e/ou antropológicas) quanto na reflexão pedagógica a ser feita pelas professoras a respeito das próprias práticas educacionais nas instituições de educação infantil. Realmente, as professoras e equipes pedagógicas, durante o planejamento de suas ações, podem lucrar muito se, afora os livros e materiais didáticos que tradicionalmente são consultados, passarem a pensar e planejar as práticas pedagógicas também pelo estudo e análise daquilo que as crianças nos dizem, por meio de suas produções infantis.

Em face dessas considerações, o objetivo deste capítulo é



refletir e oferecer pistas para a constituição de acervos históricos no interior das instituições de educação infantil. Logicamente, a constituição de um acervo histórico é um processo lento e que envolve o comprometimento de vários agentes do sistema educacional. Contudo, como qualquer iniciativa, principia por alguns passos fundamentais. É sobre eles que aqui recairá nossa atenção, no desejo de promover uma primeira sensibilização dos envolvidos com a educação infantil para a necessidade de começarmos já a seleção, organização e preservação da documentação produzida em nossas instituições, mesmo que, de início, nosso Arquivo Histórico precise ser contido em um armário no interior de um dos espaços da nossa instituição. Se isso ocorrer, o primeiro passo já terá sido dado!

Com esse intuito, dividimos este texto em duas partes. Num primeiro momento, iremos refletir sobre as relações existentes (e nem sempre claras) entre o Arquivo Institucional, a Memória, a Infância e a Criança. Em seguida, traremos algumas pistas para os primeiros passos de organização e constituição de um Arquivo Histórico junto ao arquivo da instituição de educação infantil, elencando algumas produções de adultos e, sobretudo, de crianças, a serem guardadas com vistas à sua preservação, bem como alguns critérios que podem ajudar nesse importante processo de decisão. Ao mesmo tempo, serão apontadas algumas possibilidades oferecidas por essa documentação, tanto para a pesquisa em história da infância quanto para a reflexão pedagógica dos professores, no intuito de desvelar o Arquivo Histórico não apenas como um lugar para os estudos sobre os seres humanos do passado, mas também para estudos e ações no presente de nossas práticas educacionais.

47

Arquivo Institucional, Memória, Infância e Criança: reflexões

O Arquivo Institucional é o espaço de uma instituição de educação no qual são armazenados determinados documentos considerados importantes para questões presentes ou futuras.

Geralmente, fica localizado nas secretarias ou próximo a elas, ocupando dois ou mais armários. Em nosso país, a cultura corrente é a de arquivarem-se documentos em função do seu caráter comprobatório, pouca importância sendo dada aos possíveis usos científicos de que estes possam vir a ser objeto (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 33). Com isso, é frequente dar-se muito valor às fichas de matrículas, históricos escolares, formulários e notas fiscais, livros de chamada, livros atas e relatórios administrativos. Ocorre que essa perspectiva de guardar documentos unicamente para futura comprovação de trajetórias escolares ou despesas com a manutenção dos estabelecimentos de educação infantil (coisas perfeitamente compreensíveis, dadas as exigências legais e de responsabilidade pública) leva a um descarte sistemático de tudo o que não foi produzido pelo adulto ou pelos adultos que ocupam determinadas funções dentro dessa instituição: gestores, professores e outros profissionais técnico-administrativos.

48

Embora muitas vezes os responsáveis realizem a seleção do material sem refletir muito sobre as consequências desse gesto, o fato é que ele está a serviço de um objetivo nem sempre claro (mas nem por isso menos real!): arquivamos determinados documentos com o intuito de preservar certo sentido sobre o passado, de produzir para ele um lugar de memória (NORA, 1993) tanto a serviço de uma memória social – aquilo que esperamos que seja lembrado – como de uma amnésia social – aquilo que, conscientemente ou não, queremos (ou deixamos) que seja esquecido (cf. BURKE, 2000). Quanto ao primeiro aspecto, o arquivo institucional torna-se o lugar que ajuda a apresentar às gerações futuras determinadas imagens do grupo ou instituição que nele deposita sua documentação, oferecendo, “a partir de um conjunto de realidades que ajuda a recordar, uma identidade para o grupo que o institui” (ANJOS, 2012, p. 175). Quanto ao segundo aspecto, “ele constitui-se no lugar que sentencia ao esquecimento aquilo que seus mantenedores ou organizadores consideraram não importante ou mesmo indesejado de ser lembrado

nessa memória social em construção” (ANJOS, 2012, p. 175).

No caso dos estabelecimentos de educação infantil, a memória à qual o arquivo se coloca a serviço, por um lado, preserva a ação do adulto, mas, por outro, exclui do horizonte do que merece ser “guardado” e lembrado a parte que corresponde à participação e ação direta da criança. É como se, com esse gesto, a presença da criança na história institucional – presença fundamental, sem a qual a própria instituição não teria sentido para sua existência – fosse banida para o esquecimento, ou, na melhor das hipóteses, reduzida ao espaço que os adultos julgam que ela merece ocupar na História. O mais grave é que esse gesto, aparentemente automático e fruto mais da rotina administrativa que de uma decisão mal intencionada, parece ser sintoma de algo mais complexo, reflexo do tipo de relação que os adultos tendem a travar no cotidiano com a criança dentro das instituições, relação baseada na desigualdade e na autoridade, na qual a voz da criança, assim como é silenciada no Arquivo, pode estar sendo, se não completamente ignorada, no mínimo, levada em pouca conta na prática pedagógica e no dia a dia. O problema do que se guarda ou descarta no arquivo, portanto, leva-nos a outro, mais amplo: o das relações entre adultos e crianças, que, por sua vez, parece estar ligado a uma determinada concepção de infância que trazemos profundamente arraigada em nós.

49

A palavra “infância” vem do latim *in-fari* e significa literalmente “aquele que não pode falar” (BECCHI, 1994a, p. 64). A palavra expressa, no seu sentido original, uma maneira de o adulto ver a criança como alguém sem voz e sem condições de expressar suas necessidades e aspirações, embora hoje em dia os estudiosos insistam que a infância é muito mais do que isso, devendo ser entendida como um período da vida humana no qual se estabelecem relações diferenciadas do adulto com a criança, bem como da criança com o adulto, sendo “a infância” o resultado concreto desse tipo de interação. Os estudos também têm insistido na desnaturalização e desconstrução da ideia, prevalente muitas vezes, da infância como

um tempo da vida em que o sujeito que o vive não fala, não precisando ser ouvido nem escutado, mas tão somente cuidado e amparado até o momento em que esteja apto a “falar”. Quando alçada ao extremo, essa visão leva o adulto a praticamente ignorar a criança, o sujeito da infância. Também é esse tipo de concepção de infância que, mesmo ocultamente, interfere no gesto que nos leva a selecionar documentos e tomar a decisão de guardá-los ou descartá-los nas instituições de educação infantil. É como se aceitássemos que somente aquilo feito pelos “que falam”, os adultos, é que tem importância para apresentar aos pósteros o que foi determinada instituição num contexto histórico específico. Ainda nos guiamos pela lógica de que o adulto é o “soberano” da instituição e que somente as suas preocupações têm legitimidade e merecem ocupar um lugar na memória da instituição e, conseqüentemente, na sua História. Nesta acepção, a criança, quando aparece, só é relevante se ajuda a demonstrar a centralidade e poder de decisão adulto.

50

Já temos dado avanços significativos na melhoria da qualidade de nossas relações com a criança na educação infantil, pelo menos no tocante ao plano das proposições (vide legislação e orientações nacionais em educação infantil). Um bom exemplo está nas nossas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que, dentre outras coisas, orientam-nos a olhar a criança como “sujeito histórico e de direitos e que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva [...] e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, art. 4º).

Se hoje falamos abertamente do “adultocentrismo” que vigorou e ainda teima em vigorar nos processos educativos, é porque estamos abertos à autocrítica, atentos a este tipo de atitude, com o objetivo de superá-la e realizar uma educação infantil na qual, efetivamente, a criança tenha vez e voz e, assim, seja protagonista. Mas esse processo de renovação e revitalização da educação infantil precisa realizar-se em todas as suas dimensões, não apenas nas

práticas pedagógicas, mas na própria cultura institucional. Afinal, se compreendemos ser a criança um ator no processo educativo, devemos vê-la também como um ator na história e na configuração da própria dinâmica educacional. Por essa razão, as marcas da sua presença precisam ser preservadas e integrar a própria memória dessas instituições pensadas para a sua educação. O Arquivo Institucional, portanto, deve ser um espaço ocupado também pela criança e pelas suas produções infantis. É preciso que as novas relações entre adulto e infância fiquem gravadas e, de certo modo, conservadas, em nossos arquivos de maneira que eles correspondam melhor à nova realidade que estamos tentando operacionalizar em nossas instituições. Vejamos o que podemos fazer com vistas a isso, por meio da constituição de um pequeno Arquivo Histórico, a ser mantido juntamente com o arquivo institucional já existente nos estabelecimentos de educação infantil.

O Arquivo Histórico na instituição de Educação Infantil: pistas para sua constituição e possibilidades para a pesquisa histórica e educacional

Se perguntássemos a um pesquisador ou historiador acerca do que deveríamos guardar e preservar nos arquivos de nossas instituições, certamente ele responderia: “Tudo”. Obviamente, não se pode guardar tudo, especialmente pela falta de espaço físico, contra a qual, sabemos, também lutam os estabelecimentos de ensino, em especial quando o assunto é o arquivo institucional.

Falamos até aqui em “Arquivo Institucional” por comodidade de reflexão teórica. Entrementes, sabemos que é comum as instituições possuírem dois tipos de arquivo: um arquivo “ativo” com documentação mais recente e utilizada com mais frequência (ficando geralmente nas secretarias, à mão da equipe técnica) e outro, desprestigiadamente chamado de “arquivo morto”, para o qual a documentação mais antiga, com o passar dos anos, vai sendo

transferida da secretaria e ali depositada, até chegar o tempo em que, quase sempre por razões de espaço, o que “não serve mais”, porque “já é muito velho”, acaba sendo descartado e perdido para sempre. É da constituição e organização deste segundo arquivo, que passaremos a chamar daqui em diante de Arquivo Histórico da Instituição – tanto para diferenciá-lo do arquivo “ativo” como para, de uma vez por todas, superarmos a expressão “arquivo morto”, tão inadequada para um espaço que é “uma brecha no tecido dos dias” onde “tudo se focaliza em alguns instantes da vida de personagens comuns, raramente visitados pela história” (FARGE, 2009, p. 14) e que tem, por isso, um sabor próprio, um sabor de vida –, que trataremos aqui. É importante desde já esclarecer: a partir do momento em que se institui um Arquivo Histórico, espera-se que nada mais seja jogado fora ou descartado.

52 Para dar início ao Arquivo Histórico da Instituição será preciso pouca coisa: um espaço limpo, bem ventilado (a umidade é uma das maiores inimigas dos papéis) e armários nos quais a documentação possa ser devidamente acondicionada, se possível, em arquivos compactos. É importante que tudo o que é guardado seja separado em pastas de acordo com o gênero de documentação e classificado com informações essenciais: data, tipo de documentação e autoria (alguns documentos exigem mais detalhamentos, como será apontado mais adiante). De tempos em tempos, ainda, é preciso abrir os armários e as pastas para que a documentação respire. Com o passar dos anos, outros cuidados serão necessários, mas não diferem muito daqueles que temos com nossas coisas em casa: limpar, tirar o pó, proteger da ação do tempo.

Seria louvável que a cada período (podendo ser ano a ano ou por mais tempo) a instituição escolhesse uma pessoa da equipe de coordenação (ou contasse com a colaboração de uma professora) para cuidar da documentação e dar a ela a atenção que merece, em vista do seu valor institucional, histórico e educacional. Essa pessoa poderia ser responsável por articular a coleta dos materiais a serem

transferidos para o Arquivo Histórico naquele ano, conforme os critérios que dentro em breve serão apresentados. Como se vê, no interior da instituição, dependeremos em muito da decisão dos seus membros para que sua memória não se perca.

Mas que documentos deverão integrar o Arquivo Histórico da Instituição? Quando se fala em documentos para a história da infância e mesmo para as demais pesquisas relativas ao tema, eles comumente são divididos em dois grupos: aqueles produzidos pelas crianças, mais escassos e difíceis de localizar, e aqueles produzidos pelos adultos sobre as crianças, mais facilmente encontrados (BECCHI, 1994b; GOUVÊA, 2008). Há ainda uma terceira categoria de documentos: aqueles produzidos conjuntamente por adultos e crianças, algo específico no universo da educação infantil. A seguir, com base nessa tipologia¹⁰, damos exemplos dos documentos que devem integrar o Arquivo Histórico, bem como discorreremos sobre alguns aspectos que os tornam importantes para as pesquisas históricas, educacionais e, até mesmo, para a própria reflexão pedagógica dos profissionais da educação infantil.

53

Documentos produzidos pelos adultos

Com base no que refletimos na seção anterior, é factível afirmar que boa parte das instituições já conta nos seus arquivos com uma parcela razoável de documentação produzida pelos adultos que ali trabalham. Guardar aquilo que o adulto direta ou indiretamente produz acerca das crianças com as quais convive não é, em si mesmo, um problema. Só passa a sê-lo quando se torna o único e exclusivo critério de seleção e constituição de um acervo. Desse modo, essa

¹⁰ Tipologia bastante artificial e pensada aqui, sobretudo, para fins didáticos de apresentação documental, tendo em vista mais a autoria direta que a indireta, mas sem desconsiderar por completo que todo documento histórico é, em grande medida, tanto produção individual como coletiva e, no caso da infância, tanto produção do adulto como da criança, posto que estes estejam sempre em relação no mundo da educação.

documentação tem lá a sua importância e é oportuno que isso seja destacado.

Por exemplo, nas *fichas de matrícula* – para citar apenas um dos tipos de documentação, mais facilmente encontrada – temos evidência importante do público que é atendido por uma determinada instituição de educação infantil, as profissões dos pais, os endereços e, no conjunto, as condições concretas de infância vividas pelas crianças ali acolhidas e educadas. Note-se que, mesmo sendo documentação produzida pelo adulto, permite-nos conhecer e compreender a criança, pois são escritos de adultos sobre elas (BECCHI, 2004, p. 127) que, ora mais, ora menos, falam, descrevem e evocam a sua presença na instituição. É fundamental, assim, que a pessoa responsável pela coleta de documentos para o Arquivo Histórico (já contando, assim, que ela exista!) junto com as equipes das secretarias, no momento em que esse tipo de documentação for transferido do arquivo ativo para o Arquivo Histórico, assegure-se de que nenhuma ficha se perca e que tudo seja levado ao local da instituição pensado para receber e preservar esse importante material. O mesmo vale para os *históricos escolares, formulários e notas fiscais, livros atas e relatórios administrativos*. Um tipo de documentação institucional que merece ser guardada também são os *cardápios* adotados na alimentação das crianças. São fonte importante para aqueles que, no futuro, quiserem pesquisar as práticas de alimentação nas instituições educacionais, um tema praticamente inexplorado na história da educação e timidamente investigado na história da infância, no Brasil.

54

Fora a documentação já mencionada e que é mais facilmente encontrada, seria bom que, ao final de cada ano letivo, fosse realizada uma sensibilização da equipe de professoras no sentido de serem selecionados e doados para o Arquivo Histórico da Instituição alguns dos seus *materiais de anotações e preparação do trabalho pedagógico* realizado no período. Hoje em dia, cadernos de professores (e material pedagógico de professoras da educação infantil) são um dos

materiais mais raros na pesquisa histórica e mesmo educacional, porque é hábito permanecerem em poder das docentes e, como quase tudo que diz respeito às escritas ordinárias, aquelas que escrevemos seguindo pautas estabelecidas pela instituição educacional e sem a vontade de fazer uma obra (CUNHA, 2007, p. 81), acabam sendo descartados à medida que surgem novas perspectivas didáticas ou novas tendências pedagógicas. Assim, doá-los no presente ao Arquivo Histórico da Instituição é uma das poucas formas que temos de garantir sua preservação e acesso para estudos futuros.

Sabemos o quão delicado é um pedido dessa monta, especialmente levando em consideração que muitos ainda têm o hábito de reutilizar o mesmo material por mais de um ano, adaptando-o ao grupo de crianças com os quais trabalhará. Da mesma forma, é possível que algumas professoras sintam-se desconfortáveis em doar, para um acervo de consulta coletiva, escritos e reflexões que são, em larga medida, pessoais. Mas tudo dependerá da maneira como a sensibilização for feita junto a elas. No caso de haver grande dificuldade para reunir esses materiais com as professoras que atuam na instituição, uma alternativa seria buscar esse tipo de material com pessoas aposentadas que ali trabalharam num passado mais ou menos recente, já que, com alguma sorte, é provável que alguns ainda os mantenham junto de si. Tanto no caso da doação feita pela equipe de trabalho como por professores aposentados, é oportuno que se faça um pequeno termo no qual o doador declare estar entregando aquele material para o Arquivo Histórico da Instituição, bem como concordando que possa ser utilizado para pesquisas futuras, a fim de satisfazer as exigências de comitês de ética em pesquisa, sobretudo, quando vier a ser utilizado para fins acadêmicos.

Deixando as questões relativas à captação desse material, vale registrar que esses materiais são fundamentais não apenas para a pesquisa histórica como também para a reflexão pedagógica. De fato,

as anotações de uma professora podem ajudar outras colegas a pensar práticas e situações educativas em anos vindouros e, mesmo, a rever algumas posições e conceitos que, no contato com a experiência do outro, podem ser ampliadas e renovadas. Já no caso da pesquisa histórica, esses materiais serão particularmente importantes para o estudo da organização dos saberes e das práticas, voltados para a criança, em uma determinada época, permitindo acessar o que os historiadores gostam de chamar de o “jardim secreto da escola”, aquilo que se faz efetivamente nos espaços da instituição.

Um terceiro tipo de documentação elaborada pelo adulto, que merece lugar no Arquivo Histórico das Instituições, são os *materiais didáticos produzidos pelas professoras* para as mais diferentes situações educativas: bonecos, cartazes, figuras, brinquedos, livros, etc. É possível que, nessa altura, alguma professora se interrogue: mas que importância pode ter esse tipo de material, especialmente quando não são documentos escritos? Ocorre que, na pesquisa histórica, considera-se que tudo aquilo que o ser humano toca ou faz pode informar sobre ele (BLOCH, 2008), sendo assim também um documento histórico, ainda que não escrito. Com efeito, esses artefatos ou materiais pedagógicos, quando adequadamente interrogados pelo historiador, deixam entrever sobre projetos pedagógicos, representações de crianças e infância, dispositivos e intencionalidades educativas, etc.

56

A ausência desse tipo de documentos dificulta a compreensão da história de uma determinada instituição educativa, uma vez que “não é possível pensar a escola, seus saberes e práticas, descolada de sua dimensão material” (PERES; SOUZA, 2011, p. 55). Daí, a importância de igualmente serem preservados.

Documentos produzidos pelas crianças

É recorrente entre os estudiosos da infância a crítica de que muitas vezes são realizadas pesquisas *sobre* a criança, mas só muito

raramente se conseguem fazer pesquisas *com* crianças (CORSARO, 2005), ouvindo as suas vozes e procurando estabelecer diálogo com elas. Se isso já é complicado nas pesquisas de campo, que adentram as instituições e colocam o pesquisador face a face com os pequenos, como é que daqui a algum tempo poderemos ouvir a voz das crianças que passaram pela educação infantil ou, dizendo de outro modo, poderemos fazer pesquisas históricas “com” elas? Somente o faremos, no sentido mais próximo de diálogo a que se pode chegar na investigação das crianças do passado, se tratarmos de preservar parte do material que elas vêm produzindo no momento presente, no dia a dia de nossas instituições. Ao mesmo tempo, uma possibilidade de dialogarmos com a criança do presente é, justamente, dedicarmos um pouco de atenção àquilo que ela nos diz por meio de tudo o que produz no cotidiano da educação infantil. Pode acontecer que algo que ela não fala de outro modo seja expresso e significado nas coisas que ela faz, deixando ali um pouco de si, apenas esperando por ser notado, observado e compreendido.

57

Um primeiro tipo de material que merece ocupar espaço no Arquivo Histórico são os *desenhos infantis*. As crianças desenhavam muito ao longo do seu processo educativo institucionalizado e é comum que somente algumas gravuras sejam selecionadas pelas professoras para compor o *portfólio* que, geralmente, é entregue aos pais de tempos em tempos, para que tomem ciência do trabalho realizado pela instituição. O destino da maior parte dos desenhos que elas fazem, infelizmente, ainda é o lixo. Este é um ponto importante da cultura institucional que precisamos mudar. É imprescindível que um ou outro desses desenhos que iriam se perder seja arquivado para estudos futuros. Aparentemente, menor importância podem ter desenhos que aos olhos adultos apresentam pouco valor estético ou artístico, não passando, em alguns casos, de “simples rabiscos”. São, porém, uma produção da criança, interpretando o mundo e a cultura dos adultos e produzindo a sua própria cultura (CORSARO, 2002, p. 114), isto é, maneiras pelas quais entende e significa o espaço social

no qual vive. Logo, “concebendo a criança como produtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida” (GOBBI, 2012, p. 136), donde a necessidade de serem salvos para que esses mundos infantis possam vir a ser objeto de estudo e reflexão. Os desenhos da criança, devidamente resguardados, interessam também às professoras, que, por meio da sua observação e análise, podem vir a conhecer um pouco melhor o ambiente no qual vivem os pequenos com os quais estabelecem as relações educativas, fazendo dessas produções um instrumento para sua reflexão pedagógica, posto que permitem “conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é.” (GOBBI, 2012, p. 136).

A mesma importância deve ser dada às *esculturas feitas pelas crianças*. Elas são uma produção cultural da infância que nos permite entender como os pequenos se posicionam diante do mundo adulto ou de determinadas questões que integram esse universo, não apenas imitando aquilo que veem, mas apropriando-se do que veem e construindo com seu olhar novos significados. No que diz respeito às esculturas, é comum que sejam feitas com massa de modelar e, assim, logo após a atividade, são desfeitas e voltam para o balde até serem utilizadas novamente. Nesse caso, o que pode ser feito para sua preservação é fotografar as esculturas e arquivar essas imagens como registro para futuras investigações. Já quando elas forem feitas em material mais durável – como argila e gesso –, podem-se selecionar algumas para serem arquivadas. O mesmo tipo de reflexão pedagógica à qual se prestam os desenhos pode ser realizado pelas professoras ao observar os painéis e esculturas das crianças. Logicamente, não se guardam objetos tridimensionais como se guardam produções em papel. Eles, inclusive, ocupam mais espaço. Entretanto, cabe aos responsáveis pela organização do acervo decidir a quantidade que é possível guardar de acordo com as disponibilidades físicas da instituição. O fundamental é que esses artefatos não sejam jogados fora nem apagados da memória do

cotidiano da infância na instituição.

Um terceiro tipo de documentos a serem preservados são as *escritas infantis*. Não querendo adentrar aqui na controversa epistemologia da questão da leitura e escrita na educação infantil, mas apenas demarcar a necessidade de se observar, selecionar e guardar registros das crianças desta natureza (bilhetes, cartões, histórias, listas, etc.). Quase sempre – se não sempre – suas primeiras incursões nesse campo não são guardadas nem preservadas, pelo alegado motivo de não passarem de produções iniciais e/ou inacabadas. Na verdade, essas pequenas e fragmentárias escritas são muito mais reveladoras do que a pressa pode nos levar a supor, nos dizem muito sobre as crianças e seus modos de representação e também sobre a relação dinâmica entre o trabalho pedagógico realizado na instituição, a atuação da professora e a produção da criança. As escritas infantis, desse modo, são fonte tanto para entender o mundo da criança como o mundo do adulto no processo de educação da criança. Seria bem-vindo, por essa razão, que essas primeiras tentativas de escrita na infância, na medida do possível, fossem mantidas para estudos futuros no acervo histórico das instituições infantis.

59

Mas uma questão pede uma resposta: Quem deve escolher o que guardar das produções infantis – o adulto ou a criança? De acordo com o que tem sido discutido até aqui, pensamos que a criança é quem deve primeiro escolher o que gostaria que fosse guardado no arquivo da instituição. A sugestão seria que, em determinados momentos – esses sim escolhidos pelos adultos, de acordo com as épocas em que se propuserem a organizar a coleta de desenhos, esculturas e escritas infantis e, de preferência, participando aos pais para que estes também entendam o processo e tomem consciência da sua importância –, as crianças sejam reunidas e explique-se a elas que cada uma deverá escolher alguma coisa que tenha feito naquele mês, semestre ou ano, alguma coisa de que tenha gostado e que desejaria ver guardado como uma lembrança de quem

ela é. Então, deixando que a criança livremente faça a escolha, os adultos se limitariam a recolher o que elas quisessem preservar e providenciar seu devido arquivamento. Dessa forma se conseguiriam duas coisas importantes: dar voz e vez à criança, para que ela nos legue algo que lhe tem sentido e significado ao mesmo tempo em que se evita um tipo de problema muito comum quando trabalhos são selecionados por adultos: a tendência em preservar somente aquilo que consideramos como os “melhores” trabalhos (CHERVEL, 1990), fixando no tempo uma imagem extremamente harmoniosa da instituição educativa, coisa que, sabemos, nem sempre corresponde à realidade na qual a documentação arquivada foi efetivamente produzida.

Documentos produzidos conjuntamente por adultos e crianças

60

O ambiente atual da educação infantil, permeado por certas tecnologias que não eram tão comuns nem estavam tão à mão das professoras nas décadas anteriores – como câmeras fotográficas/filmadoras ou celulares equipados com câmeras capazes de produzir vídeos e fotos de altíssima definição –, tem produzido em determinados momentos – como festas em comemoração aos aniversários do mês, festas comemorativas ou por ocasião de outras atividades pedagógicas – um tipo de fonte histórica que é bem o reflexo dessa nova situação tecnológica: vídeos ou fotografias das crianças realizando determinadas ações e brincadeiras. Esse tipo de documentação visual, embora, em princípio, possa parecer produto exclusivo da ação do adulto que filma ou captura as imagens, é, ao mesmo tempo, produção infantil, já que aquilo que se registra é também algo que está sendo feito ou realizado pela criança, tanto na sua relação com os adultos como na relação com seus pares, isto é, as outras crianças. Há casos, ainda, em que as próprias crianças realizam fotos ou vídeos com esses equipamentos, tornando o que se filma ou fotografa ainda mais

interessante, por ser um registro do olhar da criança sobre os mundos dos adultos e da infância. Os praticantes das pesquisas etnográficas, de inspiração antropológica, já descobriram há mais tempo que os historiadores as vantagens desse tipo de registro para as pesquisas sobre o modo como as crianças produzem culturas, entendem e interpretam o mundo. Existe, é claro, a intervenção do adulto nesse processo, mas, ainda assim, isso não impede que se possam observar de perto e “quase ao vivo” cenas do cotidiano das instituições que, de outro modo, raramente seriam acessíveis a um estudioso que quisesse fazer tal observação *a posteriori*.

As *fotografias* produzidas pelos adultos na relação com as crianças, embora nunca sejam um retrato fiel da realidade – sabemos que é comum que as fotos sejam posadas e, mesmo nos casos em que se quer capturar uma cena “de surpresa”, é comum que um mínimo de arranjos acabe sendo feito para se obter uma nomeada “foto de qualidade” –, são bastante reveladoras de diversas questões de interesse para o estudo da infância: os espaços pedagógicos, as práticas educativas, os modos como as crianças se apropriam e realizam determinadas atividades (às vezes, surpreendendo as expectativas do adulto) e assim por diante. Curiosamente, se hoje em dia tiramos fotos com uma frequência muito maior que nossos pais ou avós, graças às tecnologias digitais, corremos o risco de ser a geração que menos preserva esse tipo de imagem, uma vez que está sendo cada vez mais comum que as fotos permaneçam em formato digital e não sejam impressas nem reveladas. Com o tempo, por causa de circunstâncias como vírus, manutenções ou formatações, de um momento para outro, registros valiosos em imagem acabam sendo perdidos para sempre. No caso das fotografias, seria interessante que algumas fossem impressas e arquivadas em álbuns. É importante que sejam acompanhadas de uma descrição, que permita que no futuro se saiba quem eram as pessoas representadas, a data em que foi tirada e outros detalhes que se considerem oportunos. É uma forma de preservá-las.

Os vídeos e filmagens permitem conhecer os mesmos aspectos acima mencionados, com a óbvia vantagem de possibilitarem que se acompanhe o desenrolar de determinadas práticas, permitindo que diferentes olhares capturem diferentes fatias da realidade documentada. Para a preservação desse tipo de imagem, não há outro jeito: é importante que sejam salvos e transferidos para mídias em DVD, que ainda são mais duráveis e seguras que os pen drives e hds externos. Esses DVDs devem conter informações sobre data, pessoas envolvidas, ocasião em que a filmagem foi feita e outros detalhes que se julgue importantes para esclarecer as condições de sua produção.

Isso também pode valer para aquelas produções relativas à *composição de músicas* realizada conjuntamente pelos adultos e crianças na instituição de educação infantil. Também ocorre, em certos momentos, a prática do canto de músicas tradicionais infantis ou em voga em determinada momento histórico. No caso de ser possível, valeria a pena gravar em CD/DVD tais canções, preservando as vozes das crianças, bem como garantindo que eventuais composições feitas com determinadas finalidades educativas possam ser conhecidas no futuro.

Finalmente, o critério para seleção e arquivamento desse tipo de documentação produzida conjuntamente por adultos e crianças deveria ser duplo: seria importante que os adultos escolhessem algumas das imagens ou vídeos a serem preservados, mas que as crianças também sejam consultadas sobre aquilo que gostariam de ver guardado de si no futuro.

Desfecho da conversa

Diante das observações expressas no decorrer do texto, é relevante salientar que todo o percurso de organização de critérios e procedimentos acerca daquilo que se deseja guardar e preservar das experiências de educação infantil nos mais distintos rincões do país associa-se a uma clareza dos adultos acerca da sua responsabilidade

histórica de manter, na instituição na qual atuamos, o registro daquilo que coletivamente ali se realiza. Também diz respeito a uma reflexão sobre o que entendemos em relação à criança, suas infâncias e sobre o próprio trabalho que realizamos na instituição. Significa proceder, de modo vigilante, ao exercício do espelho: ao dirigirmos nosso olhar para as crianças e para as práticas educativas a fim de decidir o que escolhemos reservar para os arquivos históricos e para a memória coletiva, devemos nos atentar que tal operação é um olhar também para si e para aquilo que fazemos e produzimos não só para, mas em parceria com as crianças.

Neste sentido, parte das escolhas e decisões, como já vimos anteriormente, pode ser partilhada entre adultos e crianças e, deste modo, estaremos tanto preservando a cultura material e simbólica produzida no interior das instituições de educação infantil, quanto tecendo um trabalho educativo que traz consigo a insígnia da interação com o outro, do fazer com o outro!

63

Guardemos as fichas, os projetos, a escrituração do trabalho da educação infantil, mas não nos esqueçamos dos desenhos, fotografias, brinquedos, canções, esculturas e tudo mais de belo e criativo que construímos com os pequenos.

Referências

- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O arquivo como um “Lugar para a História”: reflexões a partir da prática de pesquisa em história da educação no Oitocentos. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 46, p. 173-189, jun. 2012.
- BECCHI, Egle. Retórica de infância. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, p. 63-95, ago./dez., 1994a.
- BECCHI, Egle. Prefazione. *In*: BECCHI, Egle. **I bambini nella storia**. Roma-Bari: Laterza, 1994b. p. III-XVI.
- BECCHI, Egle. Entre biografias e autobiografias pedagógicas: os diários de infância. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 8, p. 126-157, jul./dez. 2004.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei 12.796**. 04 de abril de 2013.

BRASIL. Resolução n. 5/09. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009.

BURKE, Peter. História como memória social. *In: Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 67-90.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, n. Especial, p. 11-21, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). *In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 79-99.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: USP, 2009.

GOBBI, Marcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. *In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). Estudos da Infância*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 97-118.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares.

Revista Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *In: GONDRA, José Gonçalves (Org.).*

Pesquisa em história da educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

PERES, Eliane Teresinha; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. *In: CASTRO, Cesar Augusto (Org.).* **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos**. São Luís: UFMA, 2011, p. 43-68.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Apresentação: olhares sobre a infância e a criança. *In: Estudos da infância*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-14.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In: As crianças, contextos e identidades*. Porto: Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

Avaliação em educação infantil: desafios, transformações, perspectivas

Catarina Moro

*“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”, perguntou Alice.
“Isso depende muito de para onde você quer ir”,
respondeu o Gato.
“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.
“Então não importa o caminho que você escolha”,
disse o Gato.
“...contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.
“Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato,
“se você caminhar bastante.”
Lewis Carroll*

Nos últimos anos, cada vez mais a avaliação tem se tornado um tema para a educação infantil. Seja tomando as crianças como foco do processo avaliativo (RIBEIRO, 2018; MORO, 2016; NEVES; MORO, 2013; ESTEBAN, 1993), seja tomando as próprias instituições, as práticas educativas que ali se realizam, em busca da melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às crianças e às suas famílias nestes contextos (BECCHI; BONDIOLI, 2003; BONDIOLI, 2004; BONDIOLI; SAVIO, 2013; PIOTTO e col. 1998; CAMPOS e col., 2011; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015; BRASIL, 2015), ou discutindo ambas as ênfases (MORO; OLIVEIRA, 2014; MORO, 2015) e mesmo a produção acadêmica a respeito (MORO; SOUZA, 2014). Para qualquer um desses focos, é sempre necessário saber, a exemplo da pergunta que o Gato faz para Alice, *“para onde você quer ir”*. Em termos de processos de avaliação em educação infantil, essa pergunta assume outros contornos, ou seja, devemos nos questionar: qual a finalidade do processo que iremos empreender? A quem servirá essa avaliação? A quem iremos comunicar os resultados dessa avaliação?

A temática continua sendo vista como polêmica. Em relação à avaliação das crianças, várias dúvidas continuam ocupando o

pensamento e o cotidiano de professores, educadores e coordenadores, que se perguntam: o que avaliar? Quando? Como avaliar? Quais instrumentos e procedimentos utilizar? Para que avaliar? A quem e como comunicar o que foi avaliado? No que se refere à avaliação da qualidade educativa das unidades, também pairam questionamentos relacionados a: qual a finalidade dessa avaliação? Que consequências pode ter tal processo? Leva necessariamente ao ranqueamento, à comparação entre uma e outra creche ou pré-escola? Avaliar a qualidade significa avaliar o profissional?

Se há uns 20 anos a avaliação na educação infantil não se vinculava a exigências nem considerações legais, hoje temos um novo cenário. Na sequência faço a opção de discutir esse novo cenário legislativo, dividindo a temática em duas vertentes: a avaliação da criança e a avaliação do contexto educativo.

68

A avaliação da criança

Falar em avaliar a criança em contextos de educação de 0 a 6 anos significa falar na avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento que transcorrem durante o período de frequência das crianças às creches e pré-escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2013), vigente a partir de 1996, Lei nº 9.394, regulamentou a educação infantil como parte da área da educação e, desde a sua promulgação, a avaliação passou a ser considerada elemento constitutivo do processo pedagógico nesta etapa. Em seu artigo 31, indica que a avaliação deve ser realizada por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança ao longo do processo educativo, podendo oferecer subsídios para rever o trabalho realizado, sem finalidade de promoção para níveis ou etapas subsequentes. Em decorrência da atual LDB, ambos os segmentos – público e privado – compartilham a ideia de que avaliar a criança, de uma forma compreensiva e sistemática, significa estar

atento ao potencial de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma.

Além do mencionado anteriormente, alterações recentes em relação à estruturação da educação básica brasileira revelam que o cenário atual constitui-se em um momento crucial para ressignificarmos a concepção sobre a avaliação, bem como as práticas avaliativas na educação infantil.

Destaco duas proposições recentes em âmbito nacional e a consequente alteração da LDB em relação ao artigo 31. A primeira que cabe ser mencionada diz respeito à mudança na organização do ensino fundamental, que aumentou sua duração para nove anos e incluiu em seu cotidiano educativo crianças um ano mais jovens, em comparação ao ensino fundamental de oito anos praticado anteriormente. A outra proposição altera a legislação, ampliando a obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar para crianças e jovens entre os 4 e os 17 anos. Assim como o Ensino Fundamental de 9 anos exigia a adequação dos sistemas públicos a uma outra realidade dos ingressantes nesse nível educacional, a obrigatoriedade dos 14 anos de escolaridade, desde a pré-escola até o ensino médio, requer nova adequação. Pois, 2016 era o ano limite para que todas as crianças de 4 e 5 anos estivessem matriculadas na Educação Infantil e frequentando instituições com atendimento pré-escolar. Tais fatos trazem repercussões para o cotidiano do trabalho da educação infantil nos aspectos social, político, ético e pedagógico, e irão se refletir no planejamento, nas práticas educativas e na avaliação das crianças.

69

Em 2013, em decorrência da ampliação da obrigatoriedade, foi publicada oficialmente a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013a), que, entre outros pontos da LDB, modificou o Art. 31, que trata da avaliação na educação infantil. A nova redação deste artigo mantém a proposição de a avaliação servir para o acompanhamento e o registro sobre desenvolvimento das crianças, desvinculada da promoção ou retenção delas; inclui outros elementos referentes ao tempo da

jornada diária e número mínimo de dias e horas ao longo do ano letivo, além da indicação do percentual de frequência. Um dado novo presente no Art. 31 se refere à “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”; tal indicação implica uma exigência legal que precisa ser interpretada com cuidado. Ou seja, temos de cuidar para que a avaliação das crianças na educação infantil não venha a ser exclusivamente atrelada ao controle burocrático e oficial dos sistemas de ensino. Isso poderia justificar as práticas de preenchimento de fichas, realização de pareceres ou relatórios padronizados, embasados num ideal de desenvolvimento e aprendizado para a infância, esquecendo-se que uma avaliação padronizada não permite aos professores e gestores refletir sobre a prática educativa realizada e as condições de aprendizagem oferecidas. Portanto, não permitiria adequar as práticas de acordo com as necessidades das crianças. Nesse sentido, corre-se o risco de se perder uma concepção, ainda em constituição, de que avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, em face das experiências educativas enriquecidas oferecidas a elas.

Cabe também prudência constante, a fim de assegurar que a avaliação não se vincule ao currículo do 1º ano do ensino fundamental, determinando os conteúdos a ser trabalhados com as crianças na educação infantil (MORO, 2011). Infelizmente, isso já tem acontecido. Algumas instituições realizam avaliações com vistas às aprendizagens futuras das crianças no ensino fundamental, às vezes relacionadas mais especificamente ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita e da matemática. Também acontece de a avaliação mascarar formas de seleção das crianças, seja nas transições internas da educação infantil, na passagem de um grupamento para outro, ou na transição para o ensino fundamental.

Nesse sentido, vivemos o risco de um retrocesso. Para que isso não aconteça, as instituições e os professores de educação infantil

precisam considerar a diversidade e a particularidade das crianças no processo avaliativo, distanciando esse processo de toda e qualquer forma de padronização, seja da aprendizagem, do desenvolvimento ou do comportamento das crianças (MORO, 2011).

Mais que julgar: um modo de escutar, olhar, observar e conhecer as crianças

O professor deve estar atento às suas expectativas sobre as crianças, para que estas não contaminem sua observação com aquilo que espera ver as crianças manifestar. É importante não ter em mente uma “criança modelo”. A observação das crianças precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos de aprender, de agir, de brincar, de expressar-se de maneira particular, própria, única. Pois avaliar deve necessariamente partir de um exercício que implica querer conhecer melhor cada criança. Tal processo deve realçar a identidade da criança que está sendo avaliada, assim como a identidade do professor que trabalha com ela. Nessa perspectiva, a avaliação passa a ser entendida como ética, zelo, respeito e atenção especial para com as crianças e seu bem-estar.

71

Podemos elencar alguns princípios relativos ao processo avaliativo, afinados a uma maior valorização da educação para a pequena infância. Assim, para avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças de 0 a 6 anos em contextos de educação infantil, é necessário:

- reconhecer os conhecimentos que a criança traz, as informações que possui, seu pertencimento a uma determinada cultura, as habilidades que demonstra em seu cotidiano, as interações que estabelece com outras pessoas e com os objetos, suas diferentes formas de se expressar, evitando a padronização e a normatização, comuns a muitas formas de avaliar;
- valorizar o envolvimento da criança neste processo,

procurando dar-lhe voz para que se manifeste acerca das suas produções do que percebe sobre o que se avalia sobre ela;

- incidir sobre descrever e interpretar, o que acontece com as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, em vez de simplesmente apresentar os resultados e predizer situações futuras;

- ampliar a comunicação com as famílias, compartilhando com elas e com a comunidade educativa o trabalho desenvolvido na instituição, o que em última instância fortalece a profissionalidade da educação infantil.

Atualmente vemos que existem práticas avaliativas em muitas creches e pré-escolas, tanto municipais como conveniadas e particulares; contudo, ainda encontramos instituições que estão muito distantes de efetivar um processo de avaliação como previsto nos dispositivos legais vigentes. Cabe o registro de que avançamos no sentido de termos praticamente abolido a efetivação de testes de seleção para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental; entretanto, esse risco sempre existe e voltar a essa prática é pôr a perder conquistas importantes a respeito. Nos dias de hoje, esta prática é, inclusive, considerada ilegal, mediante os dispositivos jurídicos atuais.

72

Contudo, ainda precisamos superar o modelo de avaliação classificatória, que geralmente se resume a uma listagem de comportamentos a serem avaliados, a partir de formulários preestabelecidos, nos quais se deve marcar se a criança atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; se apresenta esta ou aquela condição muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; entre outras. Afinal, nesse modelo de avaliação não se consideram verdadeiramente nem o cotidiano da criança nem a ação educativa do professor.

É sempre imprescindível lembrarmos que, na educação infantil, a avaliação não se relaciona a índices de aprovação ou reprovação; por isso, temos a possibilidade de não incorrer em

procedimentos classificatórios e seletivos, comuns no Ensino Fundamental.

O sentido da avaliação no contexto da educação infantil é a investigação e não o julgamento. Em decorrência dessa compreensão e de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação publicou, no final de 2009, as *“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”* (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Tais Diretrizes têm caráter regulamentador, ou seja, toda instituição educativa que ofereça atendimento para crianças com até 6 anos de idade deve segui-las. Sobre a avaliação e a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, o documento destaca, nos artigos 10 e 11, em sintonia com a LDB, como intencionalidade deste processo, o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado, assim como do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, assegurando continuidade nesses processos e não antecipação e ruptura entre essas duas etapas.

73

Ao observar diariamente a criança, os professores conseguem conhecer seu desenvolvimento, historicizando suas conquistas e avanços em termos de aprendizagens, ampliação de conhecimentos e desenvolvimento. O que foi observado, precisa ser registrado, pois o registro materializa as observações feitas e legitima a tomada de decisão acerca das mudanças necessárias ou da manutenção das práticas educativas que estão sendo realizadas. De acordo com o Art. 10, inciso I, das DCNEI, “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” é fundamental nesse processo. Observação é uma palavra-chave na experiência educativa; para manter sua importância é necessário que ele alie outra palavra-chave nesse processo – registro.

Justamente o inciso seguinte (Art. 10, inciso II, das DCNEI), trata da “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.)”. Os registros são tidos como forma de documentar todo o processo, sendo, desse modo, constitutivos da ação educativa. É fundamental para o

professor que ele registre suas leituras daquela realidade, use parte de seu tempo para refletir sobre o que escreve e sobre como a criança revela os seus saberes.

Na prática, percebe-se a coexistência de diferentes formas de registro. O professor pode registrar todos os aspectos que julgar significativos de cada criança em um caderno, organizando-o pelos nomes das crianças ou pelos dias de atividade na instituição. Nesse caderno, o importante é registrar os processos significativos vividos pelas crianças. Com isso, têm-se elementos tanto para a elaboração de relatórios individuais ou pareceres descritivos (sobre as crianças e sobre a trajetória de trabalho do grupo), como para se repensar o fazer educativo, mudar estratégias ou conteúdos, caso se entenda como apropriado.

Nesse percurso é fundamental que o professor registre o que realiza e observa em relação e com as crianças; assim como faz-se necessário registrar comentários, informações e apreciações sobre o material escolhido para compor a avaliação. Tanto anotações rápidas (a serem reescritas posteriormente) quanto narrativas descritivas detalhadas formam a nossa memória de uma maneira mais fidedigna e útil para o processo avaliativo.

74

Considerando-se a avaliação das aprendizagens infantis, existem muitas formas de registro. O professor pode registrar, em um caderno ou arquivo, todos os aspectos que julgar significativos de cada criança, organizando-o pelos nomes das crianças ou pelos dias de atividade na instituição. Cada professor pode inventar, criar seus próprios instrumentos de coleta e registro de informações, pois só assim eles serão adequados ao seu contexto de trabalho. Cabe a ele, no seu contexto de atuação e com a cooperação dos outros professores e coordenação, decidir se vai utilizar uma pauta de observação, como vai fazer uso dessa pauta, se vai realizar descrições diárias na forma de registro contínuo ou de ocorrências significativas.

O fundamental em quaisquer das formas de registro escolhidas

é que estas permitam captar a singularidade de cada criança, as peculiaridades vividas e seus aspectos inusitados. Os registros não fornecem apenas elementos para a elaboração de relatórios ou pareceres individuais sobre as crianças, mas contribuem para a reflexão sobre o fazer educativo, ou seja, para uma autoavaliação acerca do trabalho do professor.

Nesse sentido, temos a evidência de que as diferentes dimensões da avaliação são interdependentes. Não há como avaliar exclusivamente a aprendizagem, desconsiderando o contexto educacional que se criou para que tal aprendizagem aconteça. Ao observar a criança se observa também o contexto criado. Ao avaliá-la, o professor também avalia o processo e o contexto educativos.

No processo de avaliação das crianças, o relatório do grupo, da turma deve encerrar uma expressão criteriosa, clara e cuidadosa do vivido, do caminho percorrido em relação às práticas educativas efetivadas. E o relatório individual deve revelar o mesmo em relação ao que está acontecendo com a criança em seu processo de aprendizagem. Portanto, o texto deve ser sugestivo sobre o trabalho realizado, descrevendo o que foi feito, o que se observou, quais efeitos resultaram do trabalho e o que se pretende fazer, tanto em relação ao grupo como em relação a cada criança.

É necessário que os relatórios também sejam claros em relação a quem eles pretendem “informar” – aos pais, à instituição, à comunidade, à própria criança. Está implícita a necessidade de fazer-se compreender pelos destinatários e cabe lembrar que nem sempre os pais ou responsáveis pelas crianças, interlocutores importantes, têm alguma familiaridade com a terminologia que utilizamos. Necessário se faz adequar a linguagem, os termos que vamos imprimir nos registros escritos. Os escritos do professor servem também para organizar, sistematizar as observações feitas, ampliar a reflexão sobre o grupo e sobre o seu trabalho pedagógico. A intenção é que o texto sugira encaminhamentos para providências futuras, que ainda não foram tomadas, por todos os que participam do processo,

graças à observação atenta e à compreensão de todas as manifestações da criança, relativas ao seu bem-estar, aos seus níveis de desenvolvimento, analisando suas possibilidades.

O relatório de avaliação deve expressar o que foi vivido pela criança e o que foi acompanhado pelo professor, por meio das suas anotações permanentes, seus registros diários e contínuos. Essas anotações, na verdade, esclarecem para o professor questões relevantes, não somente para a produção do texto, mas também para todo o processo avaliativo.

Na efetivação das práticas avaliativas, procedimentos e instrumentos se misturam. Entre os primeiros, podemos lembrar as ações meio, como: a observação; o registro; a documentação – como produção e recolha de elementos para compor o material da avaliação; a comunicação; os modos de tomada de decisões. Entre os últimos, podemos relacionar alguns tipos, como: pautas de observação; questões norteadoras relativas à observação ou à elaboração de pareceres e relatórios de cada criança, do grupo, ou de um determinado projeto de trabalho realizado com a turma e, ainda, indicações para compor portfólios de avaliação.

76

É também interessante solicitar a contribuição dos pais em relação ao relatório individual ou parecer descritivo da filha ou do filho, por intermédio de uma ou mais perguntas registradas ao final do documento, como, por exemplo: que avanços e dificuldades seu filho/sua filha relatou em relação a suas aprendizagens e desenvolvimento? Que avanços e dificuldades vocês perceberam em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento de seu filho/sua filha? Os pais podem responder por escrito, ao final do próprio relatório que lhes foi entregue ou responder oralmente no momento da devolutiva acerca da avaliação feita pelo professor.

Aqui, mais uma vez se vê como as dimensões da avaliação são interdependentes: enquanto o professor avalia a criança, ele também está avaliando o processo educativo que realiza com o grupo.

Protocolos de avaliação ou fichas constituem outro

instrumento muito utilizado para avaliar a criança, por ser uma forma mais objetiva e previamente sistematizada. Em função desta última característica, existem desvantagens em seu uso: de certo modo, as fichas ou protocolos de avaliação podem tornar a atividade descontextualizada, impossibilitando a articulação entre as ações educativas e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, não oportunizam o registro das vivências significativas para as crianças e a articulação entre a conquista feita pela criança e o que é proposto a ela nas ações educativas.

Outras formas de registro, de documentação pedagógica podem ser bastante enriquecedoras, como, por exemplo: as coletâneas de trabalhos e de outras realizações das crianças (por meio de fotos, recortes de jornais), que apresentam a trajetória de cada uma durante um determinado período (mais conhecidas entre nós como portfólios¹¹); a confecção do Livro da Vida¹², que pode ser outra forma de registro, diferente das anteriores, pois se refere à trajetória do grupo.

77

O fundamental em qualquer forma de registro que o professor venha a escolher é que ela permita captar a singularidade vivida pelas crianças, com suas peculiaridades e aspectos inusitados, bem como consiga revelar os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança precisa ser um processo investigativo, que não busque apenas uma constatação ou sentença; ou seja, deve servir para ampliar a compreensão sobre a criança e sobre as oportunidades de conhecimento e desenvolvimento no contexto da

¹¹ A professora Júlia Oliveira-Formosinho, em seu livro *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, refere que o portfólio está em sintonia com uma pedagogia de participação, que encoraja uma educação centrada na criança e que reflete e questiona sobre as finalidades e sentido da própria ação de educar as crianças pequenas.

¹² O Livro da Vida foi proposto por Celestin Freinet. É parecido com um diário, o registro é livre e feito pelas próprias crianças, no momento em que estiverem com vontade e sobre o assunto que quiserem. O registro pode ocorrer de diversas maneiras, com desenhos, escrita, colagens ou outra forma que encontrarem.

instituição de educação infantil.

Portanto, a avaliação acompanha o processo educativo, pode ocorrer à todo momento e em todas as situações; tem um caráter processual e não classificatório. Entretanto, o que observamos em alguns registros desfaz esse sentido da avaliação. Algumas vezes, os professores redigem pareceres seguindo roteiros padronizados e elaboram textos comentando as mesmas situações sobre todas as crianças, desconsiderando suas diferenças e processos individuais. O tempo verbal utilizado nos registros, muitas vezes, revela uma avaliação que classifica os sujeitos, “determinando” sua condição: “ele é..., ele só faz...”. Ou seja, a avaliação nestes dois casos ou é vista como um procedimento meramente formal ou como tendo um fim em si mesma. O que decorre destas concepções e práticas? Decorre que a avaliação resulta numa análise artificial do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, desconsiderando os processos vividos, suas identidades e a identidade do professor que trabalha com elas.

78

É importante ressaltar que as proposições expressas nas Diretrizes rechaçam a avaliação seletiva e classificatória e buscam assegurar o acompanhamento, a documentação e o registro das atividades para não haver o risco de se dissiparem e não serem realizados na prática cotidiana. Tal risco se relaciona à falta de condições nos diferentes contextos institucionais e a lacunas na formação do professor para o desenvolvimento destas ações.

Atualmente, a avaliação constitui elemento fundamental do processo educativo. Nesse sentido, busca-se superar o individualismo e abranger todos os olhares presentes no espaço educacional, gerando uma atitude cooperativa entre todos os responsáveis pela ação educativa, a fim de realizar trocas e apontar caminhos para novas estratégias e ações. Nesse processo, observar e refletir são condições importantes.

A avaliação deve permitir que as próprias crianças acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades, ao longo

de seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), o processo avaliativo deve proporcionar, também, interlocução com as famílias; no inciso IV, refere que deve assegurar “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”. Afinal, os pais têm o direito de acompanhar o que está acontecendo com seus filhos e de compreender as práticas desenvolvidas na instituição.

A Resolução CNE/CEB nº05/2009, que estabeleceu as DCNEI, também reafirma que a avaliação na educação infantil não seleciona, classifica, promove nem retém as crianças seja durante a permanência nessa etapa, seja para a transição ao ensino fundamental. Deve, sim, favorecer a continuidade dos processos de aprendizagens, auxiliando na criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos ou de rotinas próprias dos grupos de crianças mais velhas.

79

Refletindo sobre a avaliação das crianças

Ao tratar da avaliação na proposta ou projeto pedagógico de cada instituição de educação infantil e também em seu fazer cotidiano, algumas questões podem nos auxiliar, na busca de explicitar as formas de avaliação que serão empreendidas levando em conta o desenvolvimento integral da criança. Assim, é interessante refletirmos:

_ O processo avaliativo que propomos é coerente com as concepções de infância, de educação infantil e de aprendizagem e desenvolvimento, explicitadas na proposta ou projeto pedagógico da instituição?

_ As formas de avaliação que realizamos no cotidiano educativo da nossa instituição estão em coerência com a

concepção de avaliação explicitada na proposta ou projeto pedagógico?

_ De que modo nossa avaliação contribui para o planejamento e replanejamento da ação educativa? Que instrumentos podem nos ser úteis nesse sentido?

_ Que critérios utilizamos como referência para a avaliação das crianças e para a avaliação da ação educativa? Como e por que definimos esses critérios?

_ Como participamos aos pais as informações referentes ao procedimento e aos resultados da avaliação da criança? De que forma a família tem acesso a estes dados (em reuniões, encontros individualizados, apenas por escrito)?

_ Se e como as crianças participam do processo avaliativo?

_ Nosso processo de avaliação leva em conta as especificidades das crianças com necessidades especiais?

_ Como a instituição de educação infantil propicia que a família participe da avaliação das crianças?

Em relação aos registros que o professor irá fazer sobre as crianças, de seu grupo ou turma, algumas questões norteadoras podem auxiliar na definição do conteúdo dos relatórios e dos pareceres individuais. Nesse sentido, é interessante nos perguntarmos:

_ Como foi a participação do coletivo de crianças? Como elas interagiram entre si nas conquistas ou dificuldades que surgiram?

_ Que conhecimentos foram trabalhados? Em relação a esses conhecimentos, como a criança se mostrava no início desse trabalho? Que mudanças aconteceram durante esse período? Como foram as intervenções da professora nesse processo? Quais avanços a criança vem demonstrando? Quais conhecimentos têm necessidade de maior atenção e exploração? (indicar sugestões nesse sentido)

_ Como têm sido trabalhadas as questões socioafetivas no grupo ou turma? Qual é o nível de bem-estar da criança tanto no grupo ou turma como na instituição?

_ Como a professora pensa que o contexto familiar pode contribuir?

_ Como a criança se refere às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento nesse período? Como os pais se referem às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança nesse período?

Tais questões indicam aspectos aos quais é importante que o professor faça referência no que diz respeito ao grupo e a cada criança em particular. Contudo, não precisam ser vistas como um roteiro de perguntas a serem respondidas uma a uma.

A avaliação de contexto

81

Avaliar o contexto educativo implica avaliar a qualidade da oferta de educação infantil. Constitui-se uma oportunidade para as instituições de educação infantil reverem seus valores e constroem bases para a melhoria constante dos trabalhos ali desenvolvidos.

Todos os aspectos que constituem e contextualizam os serviços de educação infantil são passíveis de ser avaliados: a rotina diária da instituição; a composição dos grupos de crianças; a participação dos envolvidos e os mecanismos previstos para tal; a organização do tempo; a adequação, organização e utilização do espaço; as interações dos professores com as crianças e seus familiares; as práticas próprias às situações de ingresso de crianças e seus familiares; os materiais lúdicos e pedagógicos; as práticas e normas de segurança; as condições e normas de higiene e saúde; a proposta ou projeto pedagógico da instituição; o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da equipe de trabalho da instituição; e as relações internas e externas.

Também podem constituir objeto desta dimensão avaliativa as situações macrosociais que ultrapassam o contexto da própria instituição e se reportam a políticas e programas públicos ou ações de uma rede de instituições, seja ela pública ou particular, mas que acabam por interferir no trabalho da instituição de educação infantil.

Nos últimos anos, no Brasil, temos acompanhado um esforço, em âmbito federal, de produzir subsídios para questões que se colocam na interface educação infantil - qualidade - avaliação. A título de exemplo, em 1995, foi publicado pelo Ministério da Educação e reeditado em 2009, de autoria das pesquisadoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, o importante documento *“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”*.

O conteúdo abordado em tal publicação instiga os envolvidos com a oferta de educação infantil, principalmente pública, a uma reflexão sobre o que vem sendo considerado nas políticas públicas e nas práticas cotidianas no interior das unidades de oferta dos serviços de creche e pré-escola. As autoras apresentam uma ampla lista de itens indicativos de uma boa educação, embasada no respeito aos direitos da criança. A intenção primeira desse documento não parece ter sido constituir-se em um instrumento de avaliação da educação infantil, mas numa orientação do que se deveria considerar ao ampliar a visão sobre os direitos das crianças a um bom serviço de creche e pré-escola.

De 1995 até 2015 seguiram-se inúmeras publicações que perspectivam a melhoria da qualidade na Educação Infantil e que podem ser sumariamente localizadas pelo Quadro 1.

1995	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças
1998	Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil (material suspenso e substituído pelo de Política Nacional, de 2005)
1998	Referencial curricular nacional para a educação infantil

	(RCNEI)
2002	Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas
2005	Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação
2006	Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil e os Parâmetros básicos de infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil
2009	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil
2009	Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação
2009	Indicadores da qualidade na educação infantil
2011	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (a partir da Resolução CNE/CEB nº 5/09)
2012	Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial
2012	Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais
2012	Brinquedos e brincadeiras de creche
2012	Oferta e demanda de educação infantil no campo
2012	Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação
2013	Relatório do monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil
2013	Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil - resumo executivo
2014	Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural
2015	Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil

2015	Contribuições para a Política Nacional: Avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto
2015	Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas
2016	Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações

Quadro 1: Documentos Nacionais para a Educação Infantil

FONTE: Sítio do MEC, consultado em maio de 2018.

Entende-se como intenção de tais documentos o subsídio ao trabalho realizado na instância dos sistemas de ensino (sejam municipais ou estaduais) e também das instituições, servindo como base para acompanhamento, controle, supervisão dos serviços ofertados e para efetivação de práticas pedagógicas que respeitem necessidades, direitos e interesses das crianças. Dentre os aspectos tratados por tais documentos, destacam-se as seguintes dimensões: infraestrutura das instituições de educação infantil; propostas e práticas pedagógicas; relação família-instituição; diversidade étnico-cultural; formação de professores; gestão; recursos pedagógicos; oferta em áreas urbanas e rurais; entre outros. Verifica-se que num espectro de pouco mais de 15 anos produziu-se no Brasil, em âmbito federal, um volume significativo de documentos orientadores e de estudos acerca da relação qualidade - projeto pedagógico - direito das crianças pequenas à educação - avaliação.

84

A constatação da realidade da instituição educativa, por meio de uma avaliação contínua, reflexiva e processual, permitirá identificar as conquistas já realizadas, que caracterizam a sua trajetória, além de delinear um caminho possível, transitável e de avanços a partir dela mesma.

A avaliação deve ser uma prática cotidiana de todos os profissionais da instituição, que precisam conhecer profundamente essa realidade a fim de estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de uma proposta ou projeto pedagógico que seja viável naquele contexto e que represente avanços na qualidade dos

serviços. Embora seja uma ação contínua, devem ser previstos tempos específicos para que ela ocorra, com a participação de todos os envolvidos na instituição de educação infantil.

A avaliação institucional é bastante complexa, pois deve levar em conta aspectos organizacionais, materiais e envolver todas as pessoas que participam daquele contexto (professores, pais, pessoal de apoio, coordenador pedagógico, diretor). É importante frisar que esse processo requer o envolvimento de todos esses sujeitos, numa dinâmica de corresponsabilidade, pois implica uma espécie de “balanço crítico” para repensar o que foi proposto e o que está sendo feito.

Quando a instituição decide avaliar a realidade educativa que propicia às crianças pequenas e seus familiares, está possibilitando o aperfeiçoamento de todos, com base na exigência de se auto-observar e de ser observado, julgando acertos e dificuldades para buscar mudanças e conquistar formas mais adequadas de realização do trabalho. Portanto, a avaliação envolve um percurso formador, articulando as demandas específicas da instituição, as condições de trabalho dos profissionais e as concepções que norteiam suas práticas.

85

É precisamente do embate entre pontos de vista, ideias e interesses que a instituição educativa pode construir bases mais consistentes para uma gestão democrática. Esse espaço de discussão e corresponsabilidade torna o trabalho mais produtivo, uma vez que os envolvidos se sentem contemplados e comprometidos, e com isso suas ações se tornam mais efetivas.

Diferentemente da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças vinculadas a creches e pré-escolas no Brasil, que tem na LDB e nas DCNEI sua regulamentação, a avaliação da qualidade educativa desses estabelecimentos tem sua proposição nos Planos Nacionais de Educação, assim como em documentos orientadores publicados pelo MEC (como alguns dos indicados no

Quadro I¹³). O Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2011, Lei nº 10172/2001 (BRASIL, 2001), pactuava, dentre suas metas, três ligadas à avaliação da oferta de educação infantil. A meta 10 refere “que os municípios estabeleçam um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais”. A meta 11 propunha a criação de mecanismos de colaboração entre educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração e avaliação das instituições de atendimento de crianças de zero a três anos de idade; enquanto a meta 19 propõe “estabelecer parâmetros de qualidade *dos serviços* de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade”.

86

No atual PNE, 2014-2024, (Lei nº 13.005/2014) aparece a intenção de se implantar a avaliação da educação infantil “a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (Meta 1, Estratégia 1.6) (BRASIL, 2014). A ideia é criar um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil com vistas à melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento de padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.

¹³ Por exemplo, no documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2005), há referências à avaliação das políticas, das propostas pedagógicas e do trabalho pedagógico (avaliados pelas próprias instituições e envolvendo toda a comunidade escolar). Ao fazer referência a estudos e pesquisas diagnósticas da realidade da educação infantil, também está aludindo à avaliação em vista de novas políticas ou ajustamento das que se encontram em vigor.

Uma proposta nacional para autoavaliação da qualidade educativa

Em 2009, o MEC publica, divulga e distribui amplamente às instituições de educação infantil e secretarias municipais de educação o documento intitulado *“Indicadores da qualidade na educação infantil”* (BRASIL, 2009a). Este documento constitui-se em uma proposta e orientações para a autoavaliação da qualidade das instituições por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. Entre as intenções do processo indicado e do instrumento contido neste documento, consta: contribuir para que cada instituição encontre o próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

Como já anunciado aqui, a abordagem sugerida é autoavaliativa, implica a participação da comunidade institucional para além da participação de um avaliador externo. Tem ainda como princípios: flexibilidade – pode-se realizar a autoavaliação de todas as dimensões indicadas ou delas parcialmente; mobilização e envolvimento coletivo – com representantes de diferentes segmentos presentes nas creches e pré-escolas (professores, direção, coordenação pedagógica, funcionários administrativos ou de outros segmentos, famílias e as próprias crianças); acolhimento e discussão das opiniões conflitantes, divergentes e esforço para a busca de consenso; periodicidade, ou seja, avaliar-se de tempos em tempos, prevendo metas entre uma e outra autoavaliação.

O documento é simples e relativamente sucinto, prevendo sete dimensões importantes na oferta de educação infantil, nas quais encontram-se indicadores e critérios que qualificam: o Planejamento institucional; a Multiplicidade de experiências e linguagens; as Interações; a Promoção da saúde; os Espaços, materiais e mobiliários; a Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e a Cooperação e troca com as famílias e

participação na rede de proteção social.

Já o documento “Contribuições para a Política Nacional: Avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto” propõe-se a detalhar os aspectos teórico-metodológicos, princípios e concepções concernentes a avaliação formativa de contexto. E, a refletir sobre a formulação de indicadores de qualidade para a avaliação da Experiência Educativa, como um eixo constitutivo da prática cotidiana nas instituições educacionais para crianças até os 6 anos.

Enfim, vemos que a avaliação institucional se articula intimamente à gestão democrática e à formação continuada dos envolvidos, justamente por ser um processo de tomada de consciência acerca do trabalho desenvolvido, propiciando o confronto dessa realidade com indicadores de qualidade, no sentido de repensar as condições e formas de organização de todo o trabalho.

88 Constitui uma prática contínua de observação, registro, reflexão e intervenção no espaço educativo, implicando mudanças e retomadas no trabalho cotidiano. (BONDIOLI; SAVIO, 2013; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015).

O sentido da avaliação é o questionamento constante sobre como as ações, as rotinas, as decisões, os recursos e espaços disponíveis (e a forma como estes vão sendo apropriados na sua utilização) atendem aos objetivos pedagógicos e se harmonizam com os princípios norteadores da educação infantil.

Para a escolha de critérios ou indicadores aos quais se irá responder, é imprescindível resgatar a ideia de educação infantil que os profissionais compartilham e pretendem concretizar na prática cotidiana. Essa ideia deve estar explicitada na proposta ou projeto pedagógico de cada instituição, que deve trazer os elementos necessários para articular os critérios à realidade em questão. Afinal, a avaliação deve corresponder a uma mudança possível, realizável, que implique ampliação e melhoria e não algo que não possa ser concretizado.

Da mesma forma, os instrumentos a ser utilizados para essa avaliação precisam estar de acordo com as possibilidades de implementação de cada instituição. Isto significa que não existe um instrumento – questionário, escala, ficha de avaliação ou outro – aplicável a toda e qualquer situação; assim como não pode haver rigidez sobre como o processo deva ser encaminhado ou sobre quem serão os interlocutores a ser ouvidos: podem ser os funcionários, os familiares e as crianças, em um mesmo processo, ou cada segmento destes em um momento diferente.

O mais importante no que diz respeito à avaliação institucional é a mudança de ênfase que esta propõe: não se avalia exclusiva e unicamente a criança; avalia-se todo o contexto do serviço que a acolhe, a fim de melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e também de ampliar sua oferta.

Refletindo sobre a avaliação da qualidade educativa de creches e pré-escolas

89

Ao se fazer a explicitação sobre a avaliação institucional, no processo de elaboração da proposta ou projeto pedagógico, e ao planejar estratégias para a realização do processo avaliativo, as instituições de educação infantil devem considerar sua experiência e analisar:

- _ Como podemos criar na instituição um ambiente propício para a realização da avaliação institucional? Como podemos promover o apoio mútuo entre os profissionais, visando a compartilhar novos entendimentos e soluções para os possíveis problemas encontrados?
- _ Como podemos conhecer, entender e nos apropriar da discussão e das orientações presentes no documento “Indicadores da qualidade na educação infantil”?
- _ Como definimos as ações para o processo de avaliação institucional? Quem participa dessas definições? Como é esta

participação? Em que momentos ela ocorre? Que referências são utilizadas para esse processo de avaliação?

_ Que mecanismos instituímos para a prática da avaliação institucional? Por que optamos por esses mecanismos? Os mecanismos da avaliação institucional são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na Proposta Pedagógica?

_ Como organizamos os momentos de tomada de decisão na instituição relativos ao que foi apontado no processo de avaliação institucional?

_ Que estratégias prevemos para a socialização dos resultados da avaliação no contexto da instituição?

_ De que maneira a comunidade terá acesso aos resultados da avaliação institucional realizada?

90 À guisa de considerações finais

Implementar procedimentos de avaliação em educação infantil, seja de contexto seja das crianças, em sintonia com o disposto na LDB, nas DCNEI e nos PNE, revela o quanto estamos sensíveis, preocupados e corresponsabilizados com as características desse momento formativo das crianças e de seus direitos e, ainda, o quanto nos comprometemos e valorizamos os professores e equipes de coordenação das unidades de educação infantil; tendo, a exemplo do que disse o gato para Alice, sido capazes de escolher um caminho por termos certeza de onde queremos chegar.

Referências

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua**

avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Org.). **Participação e qualidade em educação da infância:** percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Contribuições para a política nacional:** avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto. MEC/SEB/COEDI, Brasília, D.F., 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. BRASIL. **Lei nº 12.796/2013.** Altera a Lei no 9.394. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2005.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa,** São

Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=pt&nrm=iso

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>. Acesso em: 10/05/2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré--escola? *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. et al. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORO, Catarina. (Desa)fios da avaliação. **Revista Educação**, v. 2, out. 2011.

MORO, Catarina; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014, p. 141-158. Disponível em: <http://goo.gl/umh7V9>

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 100-125. mai./ago. 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>

MORO, Catarina. Cenários avaliativos 'na' e 'da' Educação Infantil. *In*: GIARETA, Paulo Fioravante. (Org.). **Avaliação 'da' e 'na' Educação Infantil**: significando conceitos e práticas. 1ed. Curitiba: Champagnat, 2015, p. 61-86.

MORO, Catarina. Reflexões sobre a avaliação das crianças na Educação Infantil: escutas, olhares, registros atentos. *In*: CANCIAM, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. (Org.). **Pedagogias das infâncias**: crianças e docências na educação infantil. 1ed. Santa Maria:

UFSM/MEC, 2016, p. 341-349.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1821/1821.pdf>

PIOTTO, Débora Cristina et al. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 52-77, nov. 1998.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018. Disponível em:

<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018218/pdf>

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. (Orgs.), **Formação em rede em Educação Infantil**: Avaliação de Contexto. Curitiba: Appris, 2015.

93

Sugestões de leitura

AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto, 2008, p. 117-143.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

SHORES, Elisabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

Arte, crianças, Educação Infantil: diálogos com Anna Marie Holm

Áurea Raquel Fernandes Maia dos Santos

Luciana Esmeralda Ostetto

Algumas vezes complicamos muito para trabalhar: pensamos demais, tudo certinho. Pensamos que a coisa simples é nada, e os bebês fazem com que seja uma grande coisa. Eu não sou uma professora, trabalho com arte. Só preciso oferecer uma coisa pequena e os bebês sempre tentam novas coisas.

Anna Marie Holm¹⁴

Como descomplicar o trabalho com arte? De que modo o professor pode constituir uma prática pedagógica que não limite a grandeza da curiosidade artística das crianças, desde os bebês? Como enxergar no simples uma oportunidade de se fazer coisas descomplicadas, mas verdadeiramente grandes para meninos e meninas? Como proporcionar experiências estéticas, na relação com a arte, a cultura, a natureza?

95

Por vezes, é necessário empreender um esforço, ampliar olhares, concepções, perspectivas... Pois, não é verdade que a formação docente regular pouco tem se ocupado com a arte e a educação estética? Se não discutimos e estudamos esta área de conhecimento, a arte; se não vivenciamos experiências na cultura, de modo a interagir com os bens simbólicos do acervo artístico produzido pela humanidade, em sua beleza, estranheza e diversidade, como propor caminhos sensíveis no fazer pedagógico da Educação Infantil? É mesmo difícil e, talvez por isso, complicamos ou

¹⁴ *Conversas Poéticas entre arte e bebês - programação especial com Anna Marie Holm*, vídeo da atividade realizada pela Curadoria de Teatro e da Divisão de Ação Cultural e Educativa do Centro Cultural São Paulo, em agosto de 2011. Disponível em: <<https://vimeo.com/39665898>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

buscamos modelos.

Pensar o trabalho com a arte na Educação Infantil requer, por sua vez, considerar as orientações legais como, por exemplo, a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em cujas letras testemunhamos o reconhecimento do protagonismo da criança na proposta pedagógica a ser encaminhada. Por meio da concepção curricular assumida, identificamos uma criança que tem saberes, que atua no mundo com todos os sentidos, transformando-se, à medida em que, interage com o mundo.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 18).

96

Vemos aí refletido o retrato de uma criança que porta saberes e experiências; vislumbramos uma criança que deseja, e deseja “grande”, como dissera Anna Marie Holm (2005, 2007, 2015), arte-educadora dinamarquesa que trazemos para o diálogo neste texto. Ela diz que, ao trabalhar com crianças bem pequenas, inclusive bebês, percebeu que todas querem coisas “grandes”, pois crianças, não importa a idade, são “grandes”: têm gosto pelas descobertas, fazem experimentos, criam e expressam o mundo de forma “grande” e rica, para além do que esperam os adultos. Será que nós, como professores e professoras, reconhecemos a grandeza das crianças?

Para a discussão que estamos tecendo, além dessa concepção positiva de criança enunciada, também é importante destacar os princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar as propostas pedagógicas e, dentre eles, reparar especialmente no princípio estético: referente às dimensões “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009, p. 19). Contemplar esse princípio no cotidiano educativo implica pensarmos

a Educação Infantil como um espaço-tempo para as sensibilidades, de modo a superar a ideia da hora da arte, hora da criatividade, hora disso e daquilo, pois o sensível é a vida; e a vida é toda hora, que vai sendo tramada e apropriada em formas, cores, gestos, cheiros, sons...

O princípio estético preconizado pelas DCNEI traz a importância de olharmos para essa dimensão da sensibilidade que nos constitui, chamando atenção para as expressões e os modos de dizer da criança, suas linguagens – que são múltiplas (OSTETTO, 2017). Assim, deve haver respeito e espaço para o que a criança já conhece do mundo, para seus gostos e intimidades. Esse é o ponto de partida – o lugar do “conhecido”, do “gosto” –, mas que pode se ampliar na experimentação de outros cardápios. As mesmas DCNEI, em seu Artigo 8º, afirmam que as instituições de Educação Infantil devem oportunizar e garantir à criança o acesso a processos e a apropriação da cultura e dos bens socioculturais (BRASIL, 2009). Para que se aproprie dos bens e significados culturais e amplie seu repertório, a criança precisa conhecer, acessar, experimentar aquilo que ela ainda não conhece, o que não tem contato, os caminhos que normalmente não trilha dentro da comunidade/família/realidade em que está inserida. Nessa direção, o professor seguiria contribuindo para a formação de criadores e não de repetidores. Como diz Ostetto (2016, p. 315): “Se a criança é, como se tem afirmado, produtora de cultura, formar criadores seria, antes, preservar o ser poético que pulsa em cada criança, para então seguir alimentando, e ampliando, seus percursos de sensibilidade, curiosidade e multiplicidade”.

97

Alimentar e preservar esse “ser poético”, de forma a contribuir com a ampliação do repertório cultural, artístico e estético das crianças, não é um processo que se realize em um dia, em uma aula, em uma atividade. Isso demanda atenção, planejamento, cuidado e, também, sensibilidade. Trata-se de ampliar, de expandir, de oportunizar o diferente. Então, o educador precisa estar sensível: como ampliar o repertório do outro se o seu é reduzido, ou definido

pelo que gosta, limitado, muitas vezes, à cultura de massa? A necessidade da ampliação do repertório não é só da/para as crianças, mas do professor também.

As instituições de Educação Infantil facilmente repetem e reproduzem o que é veiculado na mídia, em termos de produção cultural (seja imagética, musical, fílmica, literária). “Mas as crianças gostam!”, como pontuado por Ostetto (2004), é uma frase muito utilizada no contexto escolar: sobre as atividades impressas - “as crianças gostam!”; sobre as músicas da Galinha Pintadinha - “as crianças gostam!”; sobre o recorte e cola com E.V.A. - “as crianças gostam!”; sobre a princesa Elsa, que decora a porta do banheiro das meninas - “as crianças gostam!”; e, assim, os adultos tomam por “gosto das crianças” aquilo que a mídia vende como tal e que, por fim, revela o seu próprio gosto, de adulto.

98

Ao retomar as diretrizes para práticas pedagógicas, que devem compor o currículo da Educação Infantil, o Artigo 9º das DCNEI fala das interações e da brincadeira como eixos norteadores. Concordamos que ter espaço para brincar é condição primordial para o desenvolvimento da criança. Quando brinca, a criança imagina, dá forma aos seus desejos. Por meio da experimentação e da apropriação de materiais, espaços e vivências, é o lúdico que impulsiona o “processo de iniciação artística na infância” (OSTETTO, 2016, p. 318). Brincar e interagir são verbos que devem ser conjugados, postos em ação, pelas crianças e pelos professores, no cotidiano, também como uma maneira de expandir as referências estéticas, como forma de cultivar a sensibilidade, de afirmar a vida em sua composição de cores, cheiros, formas, texturas, movimentos. Disse a brincante Lydia Hortélio (2012, p. 23): “É preciso brincar para afirmar a vida. [...] deve-se brincar para ser feliz”; e outra brincante, Fanny Abramovich (1985), transporta o leitor ao lugar da infância das cantigas e das brincadeiras tradicionais, coletivas, que grande parte dos adultos esqueceu, perguntando: quem se lembra da

[...] hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do

prédio, pra cantarolar a ‘Teresinha de Jesus’, aquela que de uma queda foi ao chão, e que acudiram três cavaleiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga para saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele pra quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? (ABRAMOVICH, 1985, p. 69).

Quem se lembra de brincar e cirandar durante a infância, com a alegria de quem tem a liberdade de ser? Essas brincadeiras tradicionais da infância, cantigas de roda, brinquedos cantados, são essenciais ao desenvolvimento da criança, abrangem todas as dimensões do ser – afetiva, social, cognitiva, cultural, histórica, lúdica, enfim. Na oportunidade de brincar, as crianças interagem, fazendo-se brincantes nos espaços todos, com a arte, a cultura e a natureza; vão, assim, se formando e exercitando sua singularidade, experimentando seus sentidos e expandindo sua sensibilidade, criando sua identidade, imersas nas referências culturais.

O terreno da arte, na infância, também é o território do brincar. Quando desenha, colore, modela, cola, empilha, a criança brinca (ALBANO, 2012). Muitas vezes, o papel A4 não será suficiente para uma criança se expressar; talvez ela precise do corpo: passando o pincel pelas mãos, descobrindo que tem novos pincéis na ponta de seus dedos, agora coloridos de tinta; talvez ela precise mostrar para o colega a tinta gostosa e bonita que está usando e, para isso, ela vai querer pintar-lhe o braço; talvez o colega não goste, porém pode ser que entre na brincadeira também. E é aí que surgem as “lambanças arteiras” das crianças (compreendidas como sujeira e, tantas vezes, reprimidas pelos professores): dos movimentos de conhecimento de si, do outro, dos materiais e das possibilidades, da exploração, do brincar e do interagir com o mundo. É o que nos fala, também, o inciso VIII do Artigo 9º, das DCNEI: é preciso incentivar a “[...] curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2009, p. 19). É preciso criar oportunidades para a exploração, experimentação e descoberta dos materiais, deixar que ela crie possibilidades com as tintas,

misturando cores e criando formas. Oportunidades que contribuam para aguçar a imaginação, que potencializem processos e não apenas se preocupem com o produto.

É nesse caminho, de exploração da vida, do meio, sonhando possibilidades e impulsionando vontade e curiosidade de saber mais sobre arte na Educação Infantil, que chamamos ao diálogo Anna Marie Holm, artista e arte-educadora que desenvolveu um trabalho peculiar com crianças e bebês, em suas oficinas de arte na Dinamarca.

A artista, a arte, a Educação (sensível) Infantil: três livros, muitas histórias

A linguagem visual é uma forma de expressão que serve de complemento para todos nós.

Em um mundo tão diversificado, como este em que vivemos, é importante saber se expressar de várias formas.

Anna Marie Holm

100

Anna Marie Holm (1951-2015), artista e arte-educadora, conhecida por seu caráter revolucionário no trabalho com arte para crianças, em especial os bebês, dizia ter “grande fascínio por criar e investigar”. Ana Angélica Albano (2005) via a dinamarquesa como uma agente de transformação de visões: da visão que se tem de arte, de educação, de bebês, do trabalho de um arte-educador e da própria vida. Seu jeito de ser e de fazer arte contemporânea refletiria em seu trabalho com as crianças: cheio de vida, de diversidade, de situações inusitadas e sensibilidade (ALBANO, 2005).

O Museu de Arte Moderna de São Paulo foi o responsável pela publicação dos dois primeiros livros da arte-educadora no Brasil: *Fazer e Pensar Arte* (HOLM, 2005) e *Baby-art: os primeiros passos com a arte* (HOLM, 2007). Hoje, o público brasileiro tem oportunidade de conhecer também o livro *Eco-arte com crianças* (HOLM, 2015).

No livro *Fazer e Pensar Arte* (HOLM, 2005), Anna Marie traz histórias vivenciadas com crianças em espaços de arte por ela

organizados. Instalações, oficinas e suas memórias conectadas à livre expressão das crianças são os cenários das narrativas que compartilha. A autora conta, logo no início de seus relatos do livro em questão, que, na oficina de arte, as crianças se sentem como Picasso, pois, quando se trabalha em um ambiente rico de estímulos, é assim que se sentem as crianças: descobrindo, criando, inventando.

Ao falar de processos de criação, Anna Marie também destaca que um espaço pode ser um lugar de descobertas de mundo ou de silenciamento e pobreza de expressão. Considerando a criança naturalmente criadora de universos que os adultos esquecem de habitar, chama atenção para os tempos, os espaços e as formas de ser e fazer, que são diferentes para cada criança. Por isso, é preciso observar as crianças, estar perto delas para saber o que oferecer, como contribuir com seus processos, já que “[...] crianças querem coisas diferentes daquilo que pensamos que elas querem” (HOLM, 2005, p. 21).

O livro *Baby-art: os primeiros passos com a arte* (HOLM, 2007) é um compilado do que a arte-educadora chama de “diário” – são suas impressões das vivências e das propostas realizadas em oficinas com bebês, na Dinamarca. Os relatos do “diário” em questão são, portanto, oriundos de uma cultura diferente da que estamos inseridos no Brasil, e não pretendem ser um manual de instruções para o trabalho com arte e bebês. Ao buscarmos conhecer a proposta da arte-educadora, aprendemos lições de estranhamento: daquele percebido em sua obra, nos materiais utilizados, nos espaços, nas proposições. E, então, experimentamos também o espanto, que é um maravilhar-se e sonhar possibilidades de outros fazeres, em diálogo.

No livro *Eco-Arte com crianças* (HOLM, 2015), uma proposta realizada a partir da necessidade sentida, no seu trabalho de artista visual, de pensar mais a natureza, ela conta sobre como percebeu que desperdiçamos muitos materiais e deixamos de lado muitos outros que poderíamos reaproveitar. Concomitantemente a uma visão mais ecológica do trabalho com a arte, Anna Marie traz uma forma

diferente de enxergar a natureza: como fazedora de arte. Ela propõe situações em que a natureza faz arte junto às crianças, cujos suportes para o trabalho expressivo podem ser encontrados nas pedras, nas árvores, no vento, no sol. Tudo convida à arte, e a natureza conversa com os sentidos e com as expressões da infância. Como dissera em livro anterior:

Os pequenos nos convidam a experimentar.
Eles têm a arte dentro de si.
Eles criam arte.
Eles nos dizem algo.
Algo que perdemos.
Algo atraente e sedutor.
Algo que reconhecemos.
E que não podemos explicar.
Tudo é muito maior.
Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra.
Essas são coisas inseparáveis. (HOLM, 2007, p. 3).

Ao propormos a discussão sobre arte, crianças e Educação Infantil, consideramos fundamental compartilhar nossos olhares sobre a prática e a concepção que permeiam o trabalho que Anna Marie Holm desenvolvia com as crianças, nas oficinas de arte que mantinha na Dinamarca. Um trabalho com arte na infância que tem a marca de um fazer próprio, autoral, de uma arte-educadora que traz para o trabalho com as crianças o seu fazer, particular e específico, de artista contemporânea. Dessa forma, a seguir, percorremos os três livros da autora-artista publicados no Brasil, apresentando conteúdos que julgamos relevantes e inseridos na problemática de pensarmos o espaço da arte na Educação Infantil, entre concepções, práticas, possibilidades e limites.

Fazer e Pensar Arte: processos, interações, pesquisa, experimentações

Em *Fazer e Pensar Arte*, a energia curiosa e lúdica da criança é o foco: “[...] as crianças trazem brincadeiras dentro de si” (HOLM, 2005, p. 15), diz a arte educadora. Esse lugar da brincadeira artística é vivenciado nas oficinas propostas como espaços vivos, que se modelam e remodelam no processo de descobertas das crianças. Ela acredita que é possível aprender tudo em uma oficina de arte quando as possibilidades estão abertas. A oficina é, portanto, o começo; e, então, as crianças vão fazendo e criando novas coisas, sempre.

No caminho das possibilidades abertas, a artista-educadora pondera que as oficinas de arte devem alcançar o lugar da intensa provocação, onde se ande em meio a cores, cheiros, lugares; onde os sentidos, os sentimentos e o encantamento são provocados. Ela conta, por meio de suas memórias e reflexões em formato de notas de experiência, como um olhar atento para as crianças e o mundo ao redor, no dia a dia, traz sempre ideias novas para as oficinas. O seu olhar encantado e curioso faz com que ela veja em roupas velhas, chapéus usados e pilhas de jornal materialidades artísticas com imenso valor para o trabalho com as crianças: são tesouros, diz ela, ricos de possibilidades. Entretanto, a artista lembra que facilmente são jogados fora, não são valorizados pelo olhar comum (muitas vezes dos professores). Nesse sentido, ela se aproxima do poeta Manoel de Barros (2009), que nos convida a olhar para o chão, para o pequeno, para aquilo que não parece nada, um olhar que pede para observar e reconhecer as grandezas do ínfimo. Uma mirada poética, que descobre o invisível e tece sentidos na relação com as coisas.

O trabalho com crianças de diferentes idades, apresentado em *Fazer e Pensar Arte* (HOLM, 2005), mostra como coisas cotidianas podem tornar-se incríveis produções artísticas na mão das crianças, porque elas sabem o que fazer, experimentam, juntam, compõem, sem medo e com entrega, fato diversas vezes pontuado pela autora.

Ela diz que “[...] as crianças trabalham, assim funciona o processo criativo. Trabalhando com as coisas, de repente, algo passará a existir. Há tanta iniciativa e alegria!” (HOLM, 2005, p. 17). É, portanto, no fazer que as coisas são feitas, que as crianças se fazem e, portanto, nesse processo, não cabem amarras, lugares frios, propostas empobrecidas e atividades controladas. Eis a lição: no campo da arte, as crianças precisam pôr-se em movimento, manusear, mexer, juntar, experimentar; enfim, trabalhar para criar.

Ao falar dos espaços, Anna Marie diz que sua sala é deveras desarrumada, porque arrumação demais estraga a oportunidade de criação e de expressão, pode deixar os espaços pobres, nus de criatividade, de estímulos, de possibilidades, lugares sem histórias. A organização demasiada da sala, a disposição dos materiais e a necessidade de controle do professor sobre as atividades das crianças são questões que mereceram sua atenção e reflexão. Ela questiona: “[...] como pode um grupo grande de crianças precisar do mesmo material para uma tarefa artística?” (HOLM, 2005, p. 12). Essa indagação da autora diz respeito a como os professores se preocupam com a organização das atividades e esquecem-se de levar para as crianças diferentes materialidades e até mesmo de oferecer possibilidades diversas para que a criança escolha de que maneira vai construir, criar, modelar, compor. Sobre esses processos de controle, a artista pergunta:

Como pode saber o adulto onde termina o processo artístico? Ou conhecer o caminho de antemão e ter a situação sob controle? Se não entendermos que o processo artístico é aberto, então aquilo com o qual estamos trabalhando não é arte! [...]. Como é possível trabalhar com todo o mundo da arte em ambientes não sensuais? De onde se vão tirar as ideias? (HOLM, 2005, p. 12).

Ao trabalhar no campo do improvável, Anna Marie Holm pesquisa materiais e suportes pensando/imaginando quais as crianças poderiam utilizar, sem que tal fato seja um limitador das possibilidades artísticas. Mesas de madeira com lindos mosaicos aparecem nas oficinas, bem como tábuas de madeiras, placas de

ferramentas enferrujadas, lençóis de algodão, varetas de madeiras. Com ela vê-se que tudo, absolutamente tudo, pode se converter em convite à experimentação, à criação, à expressão artística. Até mesmo pintar no escuro! Para ela, “[...] é importante conservar nas crianças sua fantástica capacidade de pensar diferente” (HOLM, 2005, p. 48). Ao professor caberia oportunizar diferentes formas de fazer e diversos materiais, tantos quantos puder mostrar e dispor para as crianças, pois, mais tarde, cada uma desenvolverá suas próprias ideias.

Nas proposições compartilhadas com as crianças em suas oficinas, vemos, por meio de lindas imagens das produções das crianças que compõem o livro: a utilização da borra de café (inspiração no artista brasileiro Arthur Barrio); o branco e suas diferentes tonalidades e texturas, que é utilizado como fonte de descobertas e inspiração em uma das oficinas (inspirada no artista italiano Manzoni, cujas obras, confessa a autora, encantaram o seu próprio olhar, curioso, de artista). Na relação com outros artistas, tomando suas obras em diálogo, ela indaga e pondera: “como se basear em uma pintura de outra pessoa e ainda conseguir fazer algo pessoal? Trata-se de uma maneira muito divertida e estimulante de trabalhar” (HOLM, 2005, p. 86). Olhar para o trabalho do outro é, para a arte-educadora, um processo divertido no trabalho com arte. Ela se coloca disponível para ser sensibilizada pelo trabalho de diferentes artistas e, assim, ampliar os horizontes do seu trabalho com as crianças. Em *Fazer e Pensar Arte*, os relatos estão recheados de inspirações que a autora-artista tomou para si e para seu trabalho, artistas de diferentes nacionalidades e múltiplas formas de expressão, de pensar e fazer arte. Repertórios gordos e suculentos de sensibilidades e expressividades. Não é a cópia, nem a releitura de uma obra, o seu objetivo: é o desafio, a observação das materialidades, a pesquisa de possibilidades de trabalho com os materiais e suportes utilizados pelo artista que conduzem à proposta de criação e de expressão.

Anna Marie mostra que o cotidiano no trabalho com arte é fundamental. Para uma certa oficina, por exemplo, cada criança deveria levar três objetos pessoais, que não seriam destruídos. Trabalharam com eles em composições diversas: juntando, separando, agrupando, mudando de posição. Da experiência, a artista-educadora relata a alegria percebida nos olhos das crianças, que inicialmente não acreditavam que seria possível criar algo artístico com os objetos que possuíam. Descobrir que coisas podem ser feitas com materiais improváveis é aguçar a curiosidade sobre pequenas coisas, sobre o dia a dia; é apurar o olhar para aquilo que pode ser considerado desimportante. Para a artista, esse é um movimento fundamental no trabalho com arte.

O processo artístico é encarado como processo de pesquisa: das crianças, criando, experimentando, e dela mesma, como arte-educadora, na observação atenta do que fazem, dos materiais que pode oferecer para as crianças, dos caminhos inesperados que tomam, etc. A autora diz ter uma “mente de saltimbanco” (HOLM, 2005, p. 15), e percebemos que é essa mente que aguça seu olhar, sua curiosidade, seu mundo. Entretanto, esse caminho encantado e encantador só é possível se as rédeas, comumente postas nas crianças, forem desfeitas. É aí que o belo acontece: a imaginação dança no ritmo alegre das crianças.

106

Da alegria ao sublime: *Baby-art - primeiros passos com a arte*

No livro *Baby-art: primeiros passos com a arte*, Anna Marie Holm (2007) dá a conhecer sua visão de mundo, o modo como enxerga e vive a arte e a forma como acredita que a criança tem o direito de vivenciar também, por inteiro, com intensidade, muitas formas diferentes. De início, ela fala sobre nascermos curiosos, todos nós, uma curiosidade natural: o mundo nos traz curiosidade, buscamos explorar e conhecer as coisas por intermédio de nossos sentidos e de nossas percepções.

Em meio a indagações sobre processos, possibilidades e relações envolvendo arte, adultos e crianças, Anna Marie diz que o importante é que não limitemos as crianças, e isso significa não limitar o espaço, o momento, o material, a vivência. “Abrir-se para as possibilidades” (HOLM, 2007, p. 11) é o convite feito no livro. Ela fala da importância de experimentarmos, sem medo, materiais inusitados, diferentes dos que compramos prontos, usarmos o espaço ao ar livre, despindo-nos da vergonha de tentar algo diferente, de usar o corpo, de permitir que a brincadeira aconteça no processo de criação, livremente.

Holm (2007) afirma que as crianças procuram sempre o equilíbrio e, se atendemos suas necessidades, elas respondem. Essa reação-resposta é que interessa e deve ser ouvida, como uma “[...] sensação de equilíbrio que se deve buscar. Então tudo fica ótimo. E isso é alegria” (HOLM, 2007, p. 11). E se alegria é equilíbrio, é ouvir, é entrega, para a artista a totalidade é a arte em essência, que engloba um mundo de coisas: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ouvir, pensar, ver, falar, ter segurança, etc.

107

E como poderia, ou deveria, ser a presença do adulto diante dos processos de criação? Deve ser uma presença que dá apoio, mas não controla; que participa, mas não poda seu momento; que incentiva, mas não corrige. Ela destaca a importância de ter sempre um adulto perto da criança, para que se sinta segura naquilo que está fazendo, sabendo que pode ir até ele quando sentir necessidade e encontrar nele aquele que a apoia. Não é preciso, necessariamente, fazer interferência. É fundamental mostrar-se disponível para acolher as perguntas e apoiar as buscas das crianças, assim vai se sentindo segura no espaço e com a pessoa que está ali com ela, na situação de criação. Segurança e confiança dão liberdade para a criança criar.

Cada criança desenvolve sua expressão artística de acordo com o interlocutor que a acompanhe nesse processo. É isso que proporciona grandes e fantásticas diferenças nas produções artísticas. E elas serão ainda maiores se o adulto possibilitar que a criança desenvolva sua criatividade corporal durante a atividade. (HOLM, 2007, p. 13).

A artista diz que nossa natureza adulta nos compele a planejar uma atividade e a nos mantermos focados na execução da atividade planejada. No entanto, ao contrário, há a necessidade de aprender a ouvir as crianças, deixando um pouco de lado a preocupação extrema com “nossa atividade programada”. O trabalho com as linguagens artísticas deve ser fluido, não pode ser totalmente programado pois, diante dos materiais disponíveis, das propostas oferecidas, sempre haverá a ação curiosa da criança a experimentar, a transformar e a criar. Só assim o adulto poderá capturar a produção principal das crianças, suas “narrativas sublimes” (HOLM, 2007, p. 14), aquela manifestação imprevisível, que não compreendemos de imediato, porque não é limitada, é pessoal, carregada de originalidade e autenticidade; não é adestrada. Nessa direção, o desenvolvimento da criação artística acontece em uma constante, em todas as oportunidades e proposições, como “[...] algo que não pode ser vivenciado de forma isolada. Ela é um todo que envolve formas, linguagem, brincadeiras, corpo, experimentos, materiais, os lugares, as sensações, até mesmo a convivência” (HOLM, 2007, p. 70). Assim, as produções das crianças são marcas do desenvolvimento de sua dimensão sensível e do seu conhecimento de mundo: “Ao traçar caminhos novos e desconhecidos, a criança desenvolve sua sensibilidade e adquire uma consciência maior de todos os sentidos. Isso é fantástico. A arte dos pequenos deve ser vista em um contexto amplificado. Como um todo” (HOLM, 2007, p. 12).

Para além de definir se a criança faz arte ou não, a artista nos leva a refletir que, ao experimentar, ao transformar e criar com os materiais disponíveis, o central não está no produto, mas nos processos vividos pela criança. O desenvolver da arte com as crianças é compreendido como um processo de convivência que suscita novas formas de criar, novos sentidos e sentimentos, implica algumas atitudes-buscas por parte do professor: saber estar presente no processo de criação, despreocupar-se com o produto final, “experimentar o inesperado” (HOLM, 2007, p. 90) – o que é natural

para as crianças, mas o adulto precisa aprender. E o que acontece ao final desse processo? A arte-educadora diz:

O que aparece depois – vestígios dos momentos de convívio – são apenas provas dessa convivência. O processo de criação tem mais significado que o produto final. Portanto, o mais importante é o momento de convívio que se cria com uma ou mais crianças pequenas. São momentos únicos e impossíveis de descrever. Há um constante equilíbrio entre estar alerta ao momento presente e ao mesmo tempo também querer guardar os vestígios desse contato (o produto final). (HOLM, 2007, p. 90).

Desse modo, Anna Marie destaca a importância de olhar para aquele que produz a obra, a criança, pois é nela que as transformações estão ocorrendo; nela, é que se estão ampliando saberes e sensibilidades, advindos da manipulação dos materiais, do movimento e do pensamento suscitados enquanto produz. Ela diz: “[...] os materiais que são sentidos, tocados e manuseados não criam, necessariamente, uma obra de arte visível, mas algo próprio, que está além disso” (HOLM, 2007, p. 14).

109

Os registros diários da arte-educadora revelam que o tempo todo, quando as crianças estão mexendo, construindo, experimentando e brincando, surgem histórias, e, nesses momentos, é que o genial acontece, é que o sublime se mostra.

Gosto de estar no campo do desconhecido e imprevisível com as crianças. Muito daquilo que considero artístico e criativo é o que geralmente se considera “bagunça”, e acaba sendo recolhido ou jogado fora pelos adultos. A narrativa sublime é varrida junto com o original, o diferente, o vivo e o não adestrado. É aí que estão a energia e os valores artísticos, tudo o que as crianças inventam e as relações que estabelecem paralelamente às atividades de arte desenvolvidas. O sublime é isso. (HOLM, 2007, p. 14).

Ao compartilhar suas experiências e suas reflexões sobre o trabalho na oficina de arte com crianças, a autora fala da importância do olhar atento do adulto: não basta apenas oferecer materiais e esperar que a criança crie e invente; é preciso que o professor aprenda a olhar esse mundo fantástico que a criança vê, buscando possibilidades, que podem ser encontradas das formas mais simples. Propor desafios impulsiona a criação artística, mais do que propor

uma tarefa esperando uma resposta única de todo o grupo. Os materiais dizem muito e desafiam mais ainda: cada um pode trazer uma ideia ou uma confusão do que e sobre o que se pode fazer. Para Anna Marie, sempre existe um material que vai ajudar na execução de uma ideia artística. É preciso, portanto, permitir que as crianças conheçam o maior número de materiais possíveis, usando materiais da natureza, do seu cotidiano, elementos que as desafiem e mobilizem para o que podem criar. Afinal, uma maneira diferente de pensar é uma maneira diferente de ver e sentir o mundo: “[...] estar num processo artístico significa não se fechar a nada. Significa perguntar: que uso posso dar a isso tudo?” (HOLM, 2005, p. 83).

110 Ao falar que a criatividade faz parte da brincadeira e que, para tal, não é preciso que se compre diferentes suportes e objetos, a artista chama atenção para tudo o que podemos fazer utilizando a natureza: pode-se usar árvores como cavaletes, galhos como varais, pedras como mesas ou como folhas de papel. No entanto, adverte a arte-educadora: deve-se conhecer o local onde se vai trabalhar, conhecer as possibilidades (HOLM, 2005); ou seja, entender quais são os caminhos e as oportunidades que o local em que se vai trabalhar com as crianças oferece. A importância do espaço também foi tratada no livro *Fazer e Pensar Arte* (HOLM, 2005), já apresentado anteriormente, no qual a autora reafirma o que temos discutido sobre as diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil: o espaço é um elemento do currículo (OSTETTO, 2017).

[...] o espaço físico informa a perspectiva estética: suas paredes falam – às vezes denunciam... o descaso, a mesmice, o consumismo. A decoração nunca é apenas um enfeite, um detalhe para deixar a sala e os ambientes mais bonitinhos. É texto que dá direção para o olhar e o pensamento daqueles que habitam um determinado espaço. (OSTETTO, 2017, p. 59).

Um aspecto importante a destacar em seu trabalho e reflexão diz respeito ao desenho: seu olhar volta-se à particularidade que cada criança possui e à forma como cada uma desenha, se expressa, se comunica, e não às similaridades. A arte-educadora afirma que o

desenho é comunicação e, nesse sentido, se aproxima de Albano (2012), para quem o desenho é a primeira escrita da criança e, se quisermos compreender melhor a criança, é preciso que se aprenda a vê-la, e não apenas a ver seu desenho. Quando a criança desenha, imprime desejos, sentimentos, medos, angústias, histórias que viveu e que quer viver. Pensamento e sentimento aliam-se ao desenho, que é como uma marca da infância. Mesmo antes de organizar seu pensamento e sentimentos em falas, a criança desenha (ALBANO, 2012).

Se “[...] o desenho de uma criança é uma conversa, um diálogo com o adulto” (HOLM, 2007, p. 23), cabe ao adulto aprender a conversar com a criança. E, nesse sentido, quando interromper uma conversa? Caberia interromper a criação, seja desenho, pintura ou escultura? Esse é um problema que Holm diz ser do adulto e que, para ela, tanto faz: por vezes, a própria criança vai ditar o momento de parar ou continuar, decidindo quando sua obra está pronta. Como já assinalado em outras passagens do livro, mais uma vez ela aponta que o adulto deve se colocar no momento para dialogar com a criança enquanto ela cria, entendendo seu tempo, preocupando-se não com o quanto a criança vai pintar, ou por quanto tempo ela vai se “entreter” com a proposta, mas em ter a sensibilidade de proporcionar um momento de alegria. Isso passa também pela escolha dos materiais que vai usar na sua produção. A criança

111

[...] precisa explorar o ambiente para poder conhecer as coisas. Portanto, precisa manusear e manipular os objetos e assim descobrir suas possibilidades. Deve-se oferecer à criança a maior gama possível de materiais, para que ela possa então aprender a escolher. Essa capacidade de decidir e de fazer escolhas precisa ser desenvolvida. A motivação para experimentar existe. A criança procura novos métodos e seus próprios meios. (HOLM, 2007, p. 58).

A infinita variedade de atividades artísticas, utilizando infinitas variedades de materialidades, Anna Marie traz da arte contemporânea que produz, ela própria, como artista visual. Na última parte do livro, inclusive, ela faz uma síntese associativa entre arte contemporânea e bebês, destacando ideias que levantou em suas

observações: “O artístico não se limita a uma pintura emoldurada. As criações das crianças vão muito além da moldura” (HOLM, 2007, p. 88). Por isso, a autora vê muitas correlações entre o fazer dos bebês e o fazer da arte contemporânea:

Fluente; não absoluta; acontece aqui e agora; conexões diferenciadas; a obra inspira o artista; o trabalho acontece no desenrolar do processo; se define ao investigar; a arte não é apenas objeto; interações; eu e você e o que surge deste encontro; as coisas ocorrem também além do foco convencional; as formas são criadas quando estamos juntos neste processo dinâmico. (HOLM, 2007, p. 89).

Fazer arte, fazer mundo: *Eco-arte com crianças*

No livro *Eco-arte com crianças*, Anna Marie Holm (2015) convida a um mergulho consciente na arte. Ela traz um conceito expandido do trabalho com arte, como ela mesma diz no prefácio. Tal movimento, diz ainda, tem resultado efetivo, em que surgem diversas oportunidades de se trabalhar com as crianças de forma ecológica, preservando o campo de criação: o planeta. Para falar desse trabalho, a autora organiza seus relatos em cinco tópicos: Nós construímos o espaço para a brincadeira, para a poesia; Nós trabalhamos ao ar livre e utilizamos a energia da própria natureza; Nós utilizamos materiais usados; Nós utilizamos materiais não convencionais; e por fim, Nós utilizamos aquilo que está bem ao nosso redor. O “nós” a quem a arte-educadora se refere, são as crianças e ela, que brincam e exploram juntas.

Logo no início do livro, Anna Marie relata sobre o uso de garrafas de plástico. Uma deliciosa brincadeira é criada com as garrafas que seriam jogadas no lixo. As crianças manuseiam as garrafas cheias de areia, pedra, terra e raízes, preenchidas com água. Os pequenos observam e interagem, colocando argila dentro das garrafas, vendo o material dissolver em meio a água. “É muito bom esse processo” (HOLM, 2015, p. 15). É disso que se trata: estar no processo de experimentação e sentir o que as crianças sentem, sentir

que é bom descobrir, analisar os materiais, ver as possibilidades que surgem no meio da brincadeira.

Em outro relato, Anna Marie Holm descreve um dia de atividade ao ar livre, em meio a um tapete branco de neve. A atividade contava com caixas de papelão e carvão para as crianças desenharem. Alguns começam por fora, com traços leves, e, logo, vão para outras caixas, entrando e saindo, desvendando as possibilidades do momento, descobrindo os vários lugares em que se poderiam criar desenhos. Caixas pequenas, médias e grandes; possibilidades variadas. As caixas logo são transformadas em outras tantas coisas e, assim, outras tantas possibilidades vão surgindo da brincadeira com as caixas: aviões, lunetas, “caixas observadoras de céu” (HOLM, 2015, p. 17). As crianças imaginam e vivem o momento de forma sublime.

E por que não usar a chuva a favor do trabalho? Anna Marie relata uma atividade que se aproveitou da visita que a chuva resolveu fazer: isso é aproveitar o que a natureza oferece e construir ali o espaço para brincar. Enquanto brincam com os elementos dentro das bacias d’água (gravetos, penas, pauzinhos), as crianças são visitadas também pelo vento; e, então, a água dança e os elementos também se movimentam. É uma constante descoberta, as crianças são vistas como pesquisadoras naquela atividade, “[...] elas parecem que nunca se cansam e a curiosidade delas é o que nos leva adiante” (HOLM, 2015, p. 19). Não apenas os gravetos, pedras e penas são colocados nas bacias com água: ao colocarem papéis nas bacias, a artista diz que as crianças logo descobrem como molhá-los e se maravilham com o processo, descobrem uma oportunidade também de pintar.

As atividades propostas por Anna Marie Holm convidam as crianças a mergulharem na imaginação e na criatividade. O corpo é chamado para participar a todo momento: entrando e saindo de caixas, pintando em cima e por baixo, fora e dentro, em caixas pequenas que exigem que as crianças se abaixem; e em outras maiores, onde às vezes elas precisam se esticar. É desenvolvimento e envolvimento corporal constante. Sobre a atividade “Caixa Corpo”,

Holm (2015, p. 20) escreve que “[...] é uma superatividade. As meninas se revezam dentro da caixa. Elas vão todas juntas, arrastando-se pelo chão. Isso é arte corporal. Arte Contemporânea, onde a ação sustenta a obra”. Esse momento de entrega do corpo, de fazer arte e brincadeira em harmonia, é algo que apenas as crianças são capazes de fazer, observa. E, se são capazes, devemos dar-lhes a oportunidade para que façam sempre.

Na brincadeira que se compõe com a natureza, o vento é um ótimo brincante: no contexto da arte contemporânea, a artista monta uma oficina ao ar livre, onde sacolas de papel ficam penduradas nos galhos das árvores para que sirvam de “armadilhas” para o vento da floresta (HOLM, 2015, p. 28). As sacolas dançam, e as crianças observam. Elas correm ao redor das sacolas voadoras, escalam as árvores para observar de diferentes ângulos. Elas estão livres para pesquisar e explorar a atividade, para conhecer e criar hipóteses

114 sobre o espaço.

Novamente, não foi preciso muito na oficina montada. As crianças interessam-se até pelo simples, como ela já havia referido em outras experiências e anotações publicadas. A arte-educadora encara o vento como um presente para o dia. É o que é preciso para o trabalho fluir: utilizar a energia da natureza, compreender os presentes que ela dispõe para o trabalho artístico e que esses presentes, que estão fora do nosso controle, podem trazer momentos incríveis e únicos.

Se em um dia venta, no outro faz sol. Mais uma vez, Holm descreve a oportunidade maravilhosa que a natureza concede para uma oficina ao ar livre: globo espelhado de discoteca, galhos e pedaços de papel. Está formada a oficina de “caçadores de sol”. As crianças ficam fascinadas com os raios luminosos que são refletidos pelo globo espelhado. A artista fala sobre a importância de se guardar utensílios que tenham superfície refletora; dessa forma, tantas outras possibilidades podem surgir. Ela relata que nessa oficina as crianças ficaram extremamente envolvidas:

As crianças viram e giram os caçadores de sol e, de repente, o sol está lá. Eles descobrem como posicionar o caçador de sol do lado certo. As crianças, evidentemente, estão fascinadas. Nós adultos também estamos. Damos uma volta debaixo da luz do sol sem poder olhar para os raios. “Podemos levar os caçadores de sol para casa?” Naturalmente que todos podem. (HOLM, 2015, p. 38).

Como se não quisessem o fim da oficina, as crianças desejam continuar levando os caçadores para suas casas. Isso é um momento impressionante; quando não cabe fazer e descobrir apenas no espaço em que estão. É preciso mais. É preciso continuar a descobrir.

Eis um ponto importante das experiências compartilhadas no livro *Eco-arte com crianças*, “[...] o descartado é renovado e utilizado novamente”, utilizar materiais que já estão em desuso: caixas de papelão, garrafas plásticas, roupas velhas, sapatos, potes de cozinha, jornais... São tantas as possibilidades! O olhar de artista contemporânea enxerga em cada material uma oportunidade incrível para as crianças criarem.

Anna Marie Holm apresenta-se como arte-educadora e toma postura de pesquisadora. Ao relatar, no livro, sua sede por descobertas, bem como a sede das crianças, ela analisa e observa os pequenos em busca de novos caminhos para suas oficinas. Em uma dessas observações, ela percebe, enquanto brinca com uma criança, o quão facilmente são superados os materiais prontos de encaixe que vemos com frequência nas creches e nas escolas. As crianças logo descobrem o que fazer e se cansam. Ela se pergunta: Como fazer algo que as instigue mais que esses jogos prontos? E, então, leva caixas de papelão: diferentes tamanhos, com diferentes formas recortadas, para que os pequenos brinquem. Ela diz:

Eu começo a recortar umas formas orgânicas. Um das folhas caídas no chão me inspiram a recortar a forma de folha. Siline: “você também pode fazer uma banana.” Lana, mais tarde: “você também pode fazer um floco de neve”. Logo temos muitas formas de papelão espalhadas por aí. É um desafio tremendo encontrar as caixas onde as formas se encaixam. (HOLM, 2015, p. 49).

As crianças participam do momento de construção da brincadeira. Formas reais, formas mais orgânicas que inspiram e

compõem o momento que se tornou bem mais instigante e divertido do que os que passavam brincando com brinquedos de encaixe já prontos. Existe pertencimento na brincadeira, pois as crianças participaram do processo e, então, puderam desfrutar do momento.

Com folhas secas e roupas de brechó, Holm cria oficinas e desperta a curiosidade das crianças com o simples. Os pequenos logo se enchem de curiosidade e animação para confeccionar os grandes bonecos que a artista levou para eles. É hora de enchê-los com as folhas do bosque: braços, pernas, troncos. Os bonecos são grandes e ganham vida nas mãos das crianças que conversam entre si dizendo: “ele não está gordo o suficiente”, “onde estão os seus ossos?”, “O que será que ele comeu?”, “vem aqui me ajudar a segurar a perna dele” (HOLM, 2015, p. 56). É momento de descobertas e trabalho em equipe. Uns ajudam os outros e fazem suposições sobre aquelas roupas velhas que, na mão das crianças, ganham vida. Não é preciso muito para uma oficina ao ar livre; não é preciso muito para as crianças. Elas logo se encarregam de imaginar.

116

A imaginação infantil é constante. Anna Marie escreve sobre como, diversas vezes, ela não precisa interferir em nada, basta apenas levar os materiais e as crianças se encarregam de criar a brincadeira: dividem as responsabilidades – quem vai ser o vendedor da loja, quem serão os clientes, o que vender na oficina montada –, criam diálogos e fazem de tudo na oficina: pintam, imaginam, fantasiam, vendem, se ajudam. São totalmente capazes de conduzir a oficina de acordo com aquilo que elas imaginam que podem fazer com os objetos dispostos, os mais variados e inusitados possíveis – “[...] frequentemente acontece que se tem um pouco de tudo no armário: um pouco de argila, uma pilha de retalhos de cartolina, um pacote de carvão, aquarelas, tesouras e pincéis” (HOLM, 2015, p. 61) – e criar oficinas com materiais inusitados gera nas crianças uma curiosidade enorme e aflora sua imaginação.

Lápis de argila, varal de exposição de pintura em papel manteiga usado, desenhos que são invisíveis na neve expostos em um

varal de chão, colagem corporal usando retalhos de papel e um paletó vestido por Anna Marie como base para colagem, aquarelas com água da chuva. São diversas as possibilidades. Quanto mais se abrem os horizontes, mais materiais surgem e mais brincadeiras são possíveis. É assim que Holm monta suas oficinas: de maneira diferente e criativa, usando aquilo que já foi usado outrora, criando diversas formas de se expressar por meio da arte. E quando as crianças são convidadas a expressarem o que estão pensando durante uma oficina, “[...] parece que todos nós estamos aproveitando essa liberdade que se experimenta ao desenhar em paz tudo aquilo que se pensa” (HOLM, 2015, p. 75). Liberdade tanto no criar, quanto no pensar e se expressar. As crianças estão livres.

Assim como assinalado em seus outros livros, em *Eco-arte com crianças* também, em diversos momentos, a autora chama atenção que o produto final não é o mais importante no momento artístico. Em uma oficina com caixas ao ar livre, ela diz que o material está sempre disponível para as crianças brincarem, e está disponível ao ar livre, sujeito às condições climáticas. As crianças podem brincar e observar o material se desintegrando quando chega a chuva – isso é: “Como uma linda música que ora está, ora desaparece. Resta apenas a lembrança” (HOLM, 2015, p. 79). Não é um problema. É incrível, para ela. Existe uma compreensão sobre como os materiais reagem quando expostos à natureza e que o importante é o processo de construção, o processo do fazer, do brincar. Depois de pronto, tudo bem se brincarmos novamente. Tudo bem também se o material se esvaír em meio à água. Pode-se criar outras coisas, com outras caixas. Existem muitas para serem reutilizadas por aí!

Não é mais possível sustentar que todas as vezes as atividades artísticas com as crianças terminem com uma obra física, que em seguida deve ser exposta. Esta atitude não corresponde ao pensamento ecológico. Devemos perceber o ambiente artístico como uma exploração na interação. O sentido está em encontrar algo juntos. Podemos realizar isso em qualquer lugar do mundo. (HOLM, 2015, p. 108).

Exploração. Interação. Fazer junto. É isso que *Eco-arte com*

crianças traz para o cenário do trabalho artístico com as crianças: pensar no ambiente para remontarmos a forma que lidamos com ele. As possibilidades artísticas ecológicas são múltiplas e é no simples que devemos nos encontrar. É no simples que tudo é revelado.

Os adultos complicam, as crianças simplificam: “[...] as crianças podem nos ajudar e é justamente esse o sentido de fazermos as coisas com elas” (HOLM, 2015, p. 96). E se elas podem nos ajudar, devem ser ouvidas. A arte-educadora diz-nos que as crianças têm um olhar diferente para a arte, elas querem fazer parte, e fazem, quando damos a oportunidade. Os adultos é que precisam entrar na brincadeira que elas fazem naturalmente. Devemos nos perguntar o propósito daquilo que fazemos com a arte; se estamos ferindo o planeta; preocuparmo-nos com aquilo que fazemos e buscarmos fazer como as crianças fazem: de maneira poética.

118 **Da poética de Anna Marie a uma poética na Educação Infantil**

O trabalho de Anna Marie Holm, dado a conhecer a partir dos livros publicados no Brasil (HOLM, 2005, 2007, 2015), inspira o diálogo com a prática pedagógica, convidando-nos a rever concepções e fazeres com a arte na infância. A artista-educadora dinamarquesa convida-nos a refletir sobre arte, poesia, criação; corpo inteiro, participação, processo; educação para/com sujeitos que sentem, fazem, criam, recriam, experimentam. Permite-nos renovar o sonho de criação de espaço para o ser total – sejam professores, crianças maiores ou bebês –, em diálogo consigo mesmo e com a natureza, com o outro, ampliando sentidos e repertórios.

Anna Marie Holm trabalha espaços onde a criança é livre para realizar suas pesquisas sobre o mundo e suas materialidades; ela acredita nas crianças, de qualquer idade; ela vê a potência dos bebês; ela vê, além do processo e do produto, a criança que faz. A sensível escuta das crianças é marca essencial do trabalho artístico que ela propõe.

Aprendemos, com ela, que criar só é possível com liberdade, e é a liberdade que proporciona à criança confiança em si mesma. A confiança abre caminhos para o novo: descobrir formas diversas de fazer arte, experimentação de desenhos, pinturas, construções artísticas inéditas. E a experimentação é o espaço para aprender a pensar diferente do comum, para encontrar possibilidades outras de expressar-se com suas múltiplas linguagens de forma própria.

As propostas e o trabalho de Holm são, como um todo, esse lugar de liberdade: como se movimentar, que materiais escolher, onde se colocar no ambiente para criar, experimentação dos fazeres. Para a autora, essas são questões que não devem ser motivo de inquietação para o adulto; devemos e podemos entrar no belo processo de descoberta das crianças/bebês e aprender com elas.

Percorrer as trilhas do seu trabalho reafirma a necessidade do resgate de nosso percurso formativo-estético, tirar do estado adormecido e trazer para o vivido, fiando outras histórias, redescobrimo linguagens e possibilidades de dizer. De ser. Afinal, como dissera Fanny Abramovich (1985, p. 70), “[...] *a canoa virou, por deixar ela virar, foi por causa da Maria que não soube remar, [mas] não vamos ser como esta Maria que deixa a canoa – de tudo que é importante – virar...*”.

119

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. Brincando e aprendendo coisas tão importantes, fora do espaço da sala de aula. *In*: ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Círculo do livro, 2012. p. 69-77.
- ALBANO, Ana Angélica. Prefácio. *In*: HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar Arte.** São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho:** a educação do educador. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo.** Rio

de Janeiro: Record, 2009.

BRASIL. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, n. 242, p. 18-19.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 2007.

HOLM, Anna Marie. **Eco-arte com crianças**. São Paulo: Ateliê Carambola, 2015.

HORTÉLIO, Lydia. É preciso brincar para afirmar a vida. **Almanaque de cultura popular** – Revista de bordo da TAM, n. 114, p. 23-25, out. 2012.

120

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004. p. 41-60.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na educação infantil. *In*: REIS, Magali; BORGES, Roberta Rocha. (Orgs.). **Educação infantil**: arte, cultura e sociedade. Curitiba: CRV, 2016. p. 315-336.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, maio 2017.

Cultura oral e escrita na educação infantil

Daniele Marques Vieira

Desde a inclusão da educação infantil aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, a polêmica em torno dos conteúdos a serem trabalhados com a faixa etária de 0 até 6 anos de idade figura no cenário brasileiro como manifestação das diferentes concepções sobre a infância, a criança e a educação infantil.

Para tratar da cultura oral e escrita na educação infantil, nesse contexto, parece imprescindível estabelecer parâmetros acerca das concepções que nortearão essa abordagem, que pretende, sobretudo, enfatizar o papel dos sujeitos envolvidos no processo educativo como agentes de cultura e que, por meio dela, promovem a inserção da criança no mundo letrado.

121

A criança, os sujeitos e outros elementos da cultura no processo educativo

As manifestações que as crianças realizam a partir de sua interação com os elementos da cultura expressam sua percepção e entendimento sobre eles conforme as oportunidades que lhes são oferecidas. Nesse sentido, a perspectiva walloniana do desenvolvimento infantil aponta para a necessária compreensão por parte do professor das dimensões – afetiva, motora e cognitiva – que integram a pessoa e constituem campo de investigação e trabalho no sentido de adequar as práticas pedagógicas na educação infantil.

Em seus estudos sobre a criança contextualizada, Izabel Galvão (2008) evidencia que é possível perceber uma dinâmica de determinações recíprocas entre os recursos da criança e do seu meio, expressa em cada idade por um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente em que está inserido.

Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os

conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento (GALVÃO, 2008, p. 39).

Ora, ao partirmos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) para delimitar o encaminhamento de trabalho a ser desenvolvido com as crianças da faixa etária de 0 até 6 anos de idade, há que se considerar as condições implicadas em cada estágio do desenvolvimento infantil, a fim de respeitá-las em suas capacidades e potencialidades. Ao entendermos a prática pedagógica por aquilo que se manifesta no contexto educativo com as intervenções dos professores e gestores, cujas ações se sustentam pelas concepções de infância, criança e educação infantil; podemos dizer que a organização do espaço feita pelos professores em suas práticas educativas evidencia seus entendimentos de tais concepções.

122

Os gestores – coordenador pedagógico e diretor – expressam de forma determinante ações que interferem no processo educativo, uma vez que subsidiam a estrutura física e material da instituição, bem como a condução da prática pedagógica por meio da orientação docente. Essa mediação da prática propicia o aprimoramento profissional dos professores com relação ao trabalho com as crianças, ao acompanhar e compartilhar processos educativos com o intuito de contribuir para a adequação de sua prática educativa. Nessa perspectiva, conhecer e compreender a prática educativa dos professores da instituição significa realizar ações em parceria, ao entrar em sala, participar de eventos, passeios e visitas. Tal procedimento também propicia a troca de experiências e a construção de conhecimentos novos entre pares, ou seja, os profissionais da educação infantil.

De fato, promover o aprimoramento profissional dos professores da educação infantil requer o aprimoramento profissional dos gestores, e isso pode efetivamente se dar quando se

estabelece o diálogo e a parceria. Uma prática pedagógica bastante eficaz tem sido a articulação dos grupos de estudos para a realização de um projeto de trabalho que estimule, por um lado, o professor a desenvolver-se em suas habilidades educativas – criatividade e percepção – e, por outro lado, os gestores a assumir seu papel de pesquisadores na busca de referenciais que subsidiem a relação teoria e prática como aporte para a ressignificação da prática pedagógica. Com isso, estabelece-se o cotidiano da instituição como campo de formação continuada, espaço privilegiado para evidenciar conflitos e contradições decorrentes do confronto com práticas arraigadas no fazer do professor que não teve oportunidade para uma formação consistente e pertinente às especificidades que as DCNEI estabelecem para essa etapa da educação básica.

Refletir e repensar criticamente as práticas cotidianas na educação infantil oferece, portanto, oportunidade para os profissionais construir conhecimento e vivenciar a cultura infantil como condição de ampliação do seu aporte teórico e metodológico no sentido de constituir novos parâmetros para a sua prática. Nesse âmbito é que as diferentes linguagens pelas quais o sujeito da cultura se expressa podem ser apropriadas pelo professor como meio de expressão, tanto para as suas formas de representação e sistematização no cotidiano educativo, e que certamente constituirão modelos referenciais para as crianças, como para conformar parâmetros estéticos oferecidos às crianças em oportunidades de manifestação, criação e produção de suas formas de representação do mundo. Deste modo, ao mesmo tempo em que esses profissionais fomentam e diversificam seu letramento compondo um repertório mais rico e significativo para o trabalho com as culturas oral e escrita na educação infantil, também favorecem o ambiente diversificado e enriquecido para as crianças constituírem seus referenciais sobre a cultura humana.

No entanto, pesquisando a ambientação dos espaços em instituições de educação infantil, mais precisamente sobre o uso da

linguagem escrita em painéis e murais, Corsino, Kramer e Nunes (2009) identificam concepções sobre a prática pedagógica com relação à língua, nesses contextos, bastante atreladas a uma visão de que o professor sabe e ensina a linguagem escrita à revelia das percepções que as crianças são capazes de fazer no cotidiano das práticas sociais. De certo modo, tais concepções reafirmam o papel do adulto como quem dirige o olhar da criança para evidências significativas para ele, mas que nem sempre são apropriadas pela criança por não serem significativas para ela.

Tais práticas evidenciam intencionalidades educativas, as quais enunciam o que o adulto-educador já domina e considera pertinente que a criança se aproprie; contudo, deixam de possibilitar que a criança manifeste seu entendimento sobre o conhecimento da língua e o confronto com seu uso cotidiano, o que poderia gerar questionamentos e compreensão acerca das formas coloquiais e da forma-padrão, e com isso a consequente ampliação das possibilidades de a criança tornar sua a palavra do outro. Pois, “na interiorização do mundo exterior, o papel do outro é fundamental na atribuição de sentidos, e esse papel é exercido pela linguagem.” (CORSINO; KRAMER; NUNES, 2009, p. 198). Considerando esse *outro* como os sujeitos da cultura presentes nos ambientes em que a criança se insere, que fazem uso da fala, da entonação de voz, dos gestos, bem como das formas de uso da linguagem escrita, com a representação e atribuição de sentidos às palavras que compõem o cotidiano infantil. Primeiramente, o gesto enuncia o caráter social na criança, tal como evidencia Vygotsky,

O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho [...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados (1991, p. 121).

Para esse autor, os signos são a fixação dos gestos, a origem dos primeiros rabiscos das crianças que se desenvolvem e se aprimoram em desenhos, sem que a dramatização da vivência que está sendo representada seja simplesmente substituída, pois é muito comum

observarmos as crianças movimentarem as mãos e o corpo todo quando estão realizando a difícil tarefa de recriar a imagem daquilo que pretendem representar graficamente.

Atreladas ao desenvolvimento gráfico pela criança, portanto, estão as outras linguagens que também são apropriadas por ela no processo educativo, do corpo em movimento, ao olhar estético sobre as diferentes formas expressivas humanas – artes visuais, plásticas, música e literatura – mediadas por sujeitos imersos na cultura. Na instituição educativa, o professor é esse sujeito da cultura que, além de fazer uso das práticas orais e escritas com as crianças, estabelece relações com as outras linguagens constituindo referências concretas de propostas que integram, à expressão verbal, diversas possibilidades de manifestação das experiências que as crianças pequenas realizam na apropriação do mundo.

É nesse contexto que, ao serem inseridas como sujeitos da cultura em um ambiente letrado, as crianças trazem referências sobre o seu meio de origem como aporte para vivenciar coletivamente com outros sujeitos. E o professor assume o papel de mediador cultural na medida em que concilia e amplia conhecimentos, promove a comunicação e o aprimoramento da linguagem entre as crianças, para que estas possam construir autonomia nas relações sociais. Nesse âmbito, a troca dos significados atribuídos às experiências vividas envolve o desenvolvimento da linguagem como aspecto diferencial da condição humana. Essa capacidade de comunicação entre pares, de expressão do pensamento, por meio da criatividade, sensibilidade e profundidade reflexiva é o que tornará a criança um sujeito inserido socialmente, em um determinado contexto cultural.

A ambientação do espaço constitui, assim, elemento fundamental para o processo educativo ao favorecer situações interativas ricas em elementos que povoam o imaginário da criança. Contudo, não se pode prescindir da experiência sociocultural da criança que, sujeita à cultura de origem, traz para o ambiente

educativo algumas referências acerca das práticas sociais que vivencia. Tais referências constituem seu primeiro aporte como sujeito social, e estão carregadas de indícios do meio familiar bem como das experiências compartilhadas com seus pares. Disso decorre a ideia de que o sujeito se faz na e pela cultura, ou seja, é por meio da troca com outros sujeitos que se torna humano, que se constitui e se afirma como alguém que pertence a determinado lugar, em um determinado tempo; é, portanto, um sujeito histórico e social.

A criança e a apropriação da cultura oral e escrita

126 Ao relacionar o domínio da língua à condição sociocultural da criança, ou seja, à sua vivência cotidiana com as experiências e saberes que constrói e utiliza em sua vida, o professor passa a considerar tais conhecimentos como norteadores do processo educativo. A idade, portanto, é um fator que delimita as possibilidades da criança, sobretudo na etapa da educação infantil, quando ainda se configura a necessidade dos cuidados e atenção do outro em situações de desenvolvimento e construção de conhecimentos básicos para a autonomia pessoal. Favorecer esse processo como conquista da autonomia pessoal depende de oportunizar às crianças situações em que possam realizar tarefas significativas ao domínio do próprio corpo, interagir com outras crianças por meio de suas capacidades na busca de soluções para resolver conflitos, ou enfrentar desafios em que precisem utilizar a linguagem oral, por exemplo, como meio de comunicação entre pares e com outros sujeitos mais experientes da cultura.

De certo modo, a autonomia pessoal relaciona aspectos atitudinais da criança sobre a realização de pequenas ações no âmbito dos cuidados de higiene com o asseio e organização de seus pertences, bem como na comunicação com outros sujeitos. À medida que a criança conquista a autonomia pessoal, também se apropria de modos de uso da linguagem oral com os quais sua interação com o

meio – material e humano – se torna mais fluida, e disso pode resultar uma expressão linguística mais elaborada, uma vez que as atitudes promovem tranquilidade e determinação para concluir as tarefas, oportunizando o seu aprimoramento para comunicar aquilo que precisa. O momento da refeição, bem como os jogos sociodramáticos, são exemplos de situações cotidianas em que as crianças utilizam a linguagem oral como recurso para suprir suas necessidades, negociar desejos, expressar sua percepção sobre o mundo e manifestar seus sentimentos e anseios.

Perto dos 3 anos de idade, a criança conquista, assim, maior domínio da oralidade, se tornando capaz de expressar-se por meio da linguagem oral, comunicando aquilo que precisa para realizar seus desejos. Contudo, nem sempre a expressão verbal lhe garante aquilo que quer, é preciso compreender que as demais crianças e os adultos envolvidos podem discordar dela, e isso requer ver-se como sujeito social, ou seja, que para fazer parte de um grupo é necessário cumprir regras, corresponder ao entendimento de um coletivo, apropriar-se de um modo comum que possibilite a convivência entre todos. Para isso, o pensamento deve se especializar para apropriar-se de formas mais elaboradas do conhecimento socialmente transmitido. Dessa compreensão decorre a ideia de que a criança se esforça muito para afirmar algo que é capaz de dominar em relação às suas práticas culturais; assim, podemos dizer que a imitação é antes a tentativa de domínio sobre algo que ela já conhece.

127

Nesse momento, ao ensinar conteúdos da língua às crianças, como o código alfabético, por exemplo, os professores reforçam a apropriação dos signos da cultura como objetos manipuláveis e concretos, os quais elas tenderão a reproduzir sem mesmo compreendê-los, uma vez que, para a criança, representar as letras pode significar mera afirmação do desafio motor. Sua capacidade de discriminação visual e conseqüente identificação ocorrem como manifestações dessa capacidade de relacionar as propriedades dos objetos e representá-las.

Todavia, ao especializar o domínio motor na apropriação do objeto, sem que necessariamente precise dominar uma convenção, mas sim explorar as possibilidades de representá-lo, a criança pode desenvolver formas mais elaboradas e com isso confrontá-las aos modos de representação presentes na cultura.

Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra. Também tentamos imputar ao mesmo tipo de fenômeno o fato, experimentalmente demonstrado, de as crianças, ao desenharem objetos complexos, não o fazerem pelas suas partes componentes e sim pelas suas qualidades gerais, como por exemplo, a impressão do redondo, etc. Quando uma criança desenha uma lata cilíndrica como uma curva fechada que lembra um círculo ela está, assim, desenhando sua propriedade de redondo. Essa fase do desenvolvimento coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda a natureza e o estilo dos seus primeiros desenhos (VYGOTSKY, 1991, p. 122).

128 Se, tal como evidencia Vygotsky, a criança faz suas primeiras representações gráficas interpretando suas características, a apropriação da linguagem escrita, que é a representação gráfica da língua, será de fato apropriada por ela na medida em que for capaz de compreendê-la em sua forma de funcionamento.

Assim, as práticas que antecipam a escolarização na educação infantil com a incidência de atividades em que as crianças devem reproduzir as letras do alfabeto, ou que enfatizam sempre a letra inicial relacionando-a ao início de outras palavras, bem como a pronúncia acentuada na emissão do som de letras, revelam a intencionalidade de ensiná-las por meio da repetição, um descompasso com aquilo que Vygotsky chamou de pré-história da linguagem escrita, que exige a compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança com a experiência que ela realiza inicialmente pelo desenho (1991). Pois é numa fase seguinte que, ao distinguir o desenho da escrita, a criança tem a possibilidade de especializar seu modo de representação delimitando os signos de acordo com a sua função.

Ressalva-se ainda que, quando há uma ênfase na repetição e na

reprodução do código, a criança pode deixar de se interessar pela escrita, uma vez que o conteúdo e os sentidos dos escritos não correspondem a suas percepções e significações. Por outro lado, quando a escrita é realizada como forma de exploração pela criança, e os assuntos que representa estão relacionados à sua realidade, assume sua função como prática social, e é nesse momento que ela pode visualizar, diferenciar e distinguir as semelhanças e diferenças em seu uso. Com isso, a criança produz suas hipóteses e confronta-as com a escrita-padrão, como num jogo de estratégias configurado por uma lógica e decifrá-lo, pois, constituirá o seu desafio.

A possibilidade de “errar”, como num jogo, permite à criança lançar-se ao desafio e dispor-se a participar de propostas de que seus colegas também participam, valendo emitir sua opinião e fazer suas tentativas, escutar o outro e confrontar conhecimentos para encontrar um caminho ou uma solução.

Acerca das hipóteses que as crianças fazem nesse processo, como possibilidades concretas de representação de escritos, destaca-se a teoria sobre a psicogênese da linguagem escrita pela criança, preconizada por Emilia Ferreiro e, mais amplamente, divulgada entre nós a partir de 1981. Nessa teoria, a autora estabelece a classificação dos níveis estabelecidos como hipóteses de escritos observáveis – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético – como referências para caracterizar o estágio em que as crianças se encontram em relação aos conhecimentos relativos ao seu domínio da linguagem escrita. Destaca-se, contudo, que tal estudo teve sua relevância na década de 1980, quando a criança passou a ser reconhecida como sujeito ativo diante desse objeto da cultura. (129)

Vale ressaltar que, mais relevante que essa classificação amplamente apropriada por professores alfabetizadores, Emilia Ferreiro identificou por meio de suas pesquisas que a criança lê o mundo antes mesmo de dominar o código, ou de ser escolarizada. Para essa autora, a leitura do mundo pela criança estaria associada à sua capacidade de relacionar signos presentes no cotidiano, em

suportes diversos e utilizados por outros sujeitos, por meio das práticas das culturas escritas socialmente reconhecidas.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a criança se insere no mundo da escrita de forma livre, se apropria dos signos visualmente conforme as oportunidades de contato com eles, na rua, em espaços de sociabilidade ou na manipulação de objetos do cotidiano.

Para compreender o que significa o ingresso nas culturas da escrita, é preciso pensar na sociedade, mais do que na escola, e é necessário pensar na escrita como objeto cultural criado por inúmeros usuários, consolidado através dos tempos, e carregado de sinais deixados propositalmente por grupos sociais que se sucederam ao longo do tempo (FERREIRO, In. FARIA, 2007, p. 56).

A linguagem escrita como objeto cultural representa, portanto, aspectos do vivido, da história do sujeito, da sua forma de significar o tempo presente por meio de representações. É uma produção contida de significados interpretáveis e apresentada às crianças pelos sujeitos mais experientes da cultura.

130

A cultura escrita, assim, constitui-se do acervo de escritos presentes na sociedade que se diferenciam de acordo com o objetivo e a intencionalidade comunicativa. É mais do que o domínio do código alfabético, exige a compreensão dos significados presentes na representação da palavra, e das palavras entre si. Nesse processo, é necessário apresentar às crianças conhecimentos básicos, entre eles: como a língua se organiza ao tornar-se língua escrita – a formalidade; como são os objetos criados pela cultura escrita – diferentes suportes; compreensão dos tipos característicos de cada um dos objetos – tipologia textual; e como são as instituições criadas pela cultura escrita – espaços de circulação e profissionais. Disso resultaria a constituição do letramento dos sujeitos ao transitarem com familiaridade na cultura escrita da educação infantil até os níveis superiores. “Para as crianças afortunadas, que crescem cercadas de adultos leitores, o processo começa muito antes da escolarização: faz parte da socialização primária.” (FERREIRO, 2007, p. 57).

Nesse sentido, é preciso ressaltar de que não se trata de

alfabetizar as crianças na educação infantil, com a apresentação do código como conteúdo a ser apropriado por elas, e manipulado exaustivamente em exercício de repetição. Mas, de fazer uso social da escrita em situações significativas para elas, que representem suas vivências cotidianas, e que lhe sejam oferecidas oportunidades para observar, explorar e representar os signos da língua tal como são capazes de percebê-los.

No contexto da educação infantil, o professor é o escriba da turma em momentos de sistematização coletiva, tal como no registro de vivências que o grupo realizou, na organização das ideias para a realização de ações conjuntas, na escrita de uma receita, um texto poético, entre outros. Nesse momento, o adulto é modelo para as crianças, uma vez que faz uso de habilidades comuns a uma comunidade letrada, observáveis no cotidiano da casa e dos outros ambientes de sociabilidade em que circulam. Contudo, na instituição educativa, a criança terá maior possibilidade de perceber a corporeidade do sujeito que escreve, como este segura o lápis ou pincel atômico, a utilização que faz das convenções da escrita – sentido, espaçamento de palavras, a variedade dos signos – e a relação que estabelece entre a oralidade e a escrita, quanto mais próxima estiver da ação. Portanto, sentar-se em roda com as crianças para realizar escritos permite ao professor tornar esse momento mais envolvente e significativo, pois propicia a elas acompanhar a ação do registro sobre algo que lhes diz respeito.

O registro de escritos realizado pelo professor-escriba é uma prática coletiva que envolve as crianças ao partir de suas ideias e percepções. Na roda de conversa, a criança tem a oportunidade de expressar oralmente seu pensamento e o professor pode ressignificar a sua fala para dar sentido ao registro, organizando a ordem das palavras, ou repetindo a fala da criança segundo o padrão da língua a fim de ser entendida por todos. E esse é um momento que exige a atenção de todos os envolvidos, seja para escutar o outro, seja para participar da decisão sobre o que será registrado. São

aprendizados que podem ter tempos diferentes para cada criança; por isso, a prática de registro em roda deve corresponder à condição que cada faixa etária impõe, o que implica observar a pertinência do registro e a sua regularidade, ou seja, que a escrita seja sobre algo que realmente interesse às crianças, e que esta prática esteja integrada à rotina diária, respeitando o equilíbrio entre os tempos e espaços no cotidiano da turma.

Em relação ao tempo das atividades na educação infantil, Maria Carmem Silveira Barbosa (2006) refere-se ao mito da falta de atenção das crianças como algo que está mais relacionado à intencionalidade do adulto sobre atividades que privilegia em detrimento do interesse das crianças.

Esse mito da falta de atenção faz-me recordar imediatamente o tempo que as crianças ficam na areia durante o recreio, fazendo um castelo, o jogo de futebol que tem a duração de todo o recreio, a casinha que é interrompida para começar a rodinha, isto é, inúmeros exemplos que todos os que têm contato com as crianças pequenas em instituições de cuidados e educação conhecem. Quando as crianças gostam de uma atividade, dão significado a ela, são capazes de ficar muito tempo envolvidas (BARBOSA, 2006, p. 148).

132

Do ponto de vista pedagógico, portanto, a linguagem escrita na educação infantil também pode se constituir em instrumento estruturante da rotina diária por meio de estratégias que envolvam a criança, na produção de materiais a serem utilizados pelo coletivo e na sua participação em ritos significativos do cotidiano. Assim, a função da linguagem escrita como prática social, além de ser contextualizada pelos significados atribuídos pelo coletivo, favorece a construção da autonomia pela criança, desde que os objetos didáticos produzidos possam ser manipulados por ela, configurando estratégias de uso da língua nessa etapa. Dentre estas estratégias, podemos citar alguns materiais didáticos comumente presentes em salas de educação infantil, tais como: o quadro de pregas para colocar as fichas que contêm escritos significativos – nome (chamada), palavras-chave (rotina diária); o calendário que contém signos manipuláveis pela criança – números, nome do mês, figuras

relacionadas ao clima, ajudante do dia/semana, aniversariantes do mês; entre outros.

Essas ações cotidianas em que a criança manipula escritos que contêm significados construídos coletivamente constituem oportunidades para que ela possa demonstrar conhecimentos acerca de práticas possíveis de serem realizadas, na medida em que integram elementos representativos de suas vivências, reconhecíveis pela sua forma – a linguagem escrita –, e elementos mediadores que auxiliam a sua interpretação – as imagens que representam o escrito –, os quais lhe indicam os significados sobre a ação. Deste modo, mais do que ser capaz de corresponder ao domínio dos signos da língua, a criança se constitui em sujeito partícipe de uso funcional da língua, na medida em que visualiza, identifica e relaciona, nos diferentes suportes de registro das construções coletivas do grupo, elementos reconhecíveis e significativos à sua própria percepção da língua.

Em “A paixão de conhecer o mundo”, Madalena Freire (1991) celebra com seus relatos o encantamento de uma prática essencialmente freinetiana, em que, além de privilegiar a criança ativa em seus processos, ela, professora, se coloca como sujeito que redescobre o mundo porque lança desafios e, juntamente com as crianças, significa cada ato compartilhado por meio das linguagens acessíveis a elas.

Nesse bojo, a escrita se insere como instrumento de registro que aos poucos vai sendo desvelado em suas peculiaridades, conforme a criança se mostra capaz de estabelecer relações. Surgem as palavras-geradoras, as quais servirão como referência para observar e identificar semelhanças na escrita de outras palavras, passando primeiro pela percepção da sonoridade entre palavras. Mas, sobretudo, é a função da escrita no cotidiano com o uso apresentado pelo adulto, que media esse processo ao significar formas e sentidos, tais como: bilhetes dirigidos aos familiares ou para outros sujeitos, implicados em projetos e propostas encaminhadas pela prática educativa; registros de processos observados no mundo

natural como, por exemplo, ovos de borboletas que se transformam em larvas; ou, ainda, a representação por meio de desenho e legenda de animais que estão sendo pesquisados, como as cobras venenosas e não venenosas, e tantas outras vivências, as quais propiciam às crianças compreender a linguagem escrita como registro da ação, que comunica e significa.

Escreve-se para alguém ler, e lê-se o que outros escreveram. É isso que nos torna seres sociais capazes de estabelecer relação com qualquer sujeito que do mesmo modo tenha domínio sobre a cultura escrita.

Na educação infantil, a conformação do ambiente com seus elementos materiais constitui oportunidade de apresentar às crianças diferenciados suportes de escritos para que elas possam observar e manipular seu significante. A exposição dos materiais escritos, além de ser um modo de compartilhar produções e recursos coletados, favorece a consulta, a fim de confrontar conhecimentos. Assim, os espaços da instituição podem conter: painéis – com registros escritos, figuras, textos retirados de outros suportes, como revistas e jornais; cantos – com livros, revistas, cartazes, folhetos, gibis; e corredores – com as produções das crianças e outros escritos que informem e ampliem o aporte cultural dos sujeitos que circulam nesse ambiente educativo.

134

Considerações finais

Portanto, para tratar das culturas orais e escritas na educação infantil, algumas indagações se fazem pertinentes diante da realidade diversa que as instituições apresentam. Primeiramente, acreditarmos que sujeitos imersos numa cultura de letramento aprendem cedo a reconhecer as práticas sociais de uso da língua em situações concretas de comunicação com outros sujeitos, seja por meio da palavra, do gesto, da musicalidade ou do movimento que acompanham as narrativas infantis, exige diversificar e não restringir

as experiências das crianças. Para tanto, ao pensarmos sobre as culturas orais e escritas na educação infantil, deveríamos nos remeter ao universo em que fomos inseridos quando crianças, como forma de reconhecer as referências que marcaram a nossa trajetória como sujeitos da cultura, produtores de conhecimentos significativos e próprios ao vivido, em interação com outros sujeitos mais experientes.

Diante disso é que devemos entender que os sujeitos que fazem parte dos contextos em que ocorrem os processos educativos na infância, sobretudo no período que equivale à creche e pré-escola, terão papel crucial na construção de referências acerca do domínio da língua pelas crianças. Pois, conforme a criança pequena for capaz de se expressar por meio da linguagem oral, desenvolverá a capacidade de manipular sua oralidade e, mediada por esses sujeitos, poderá aprimorar sua representação da realidade, desenvolvendo acuidade e verbalização de sons e palavras, que serão tão mais elaboradas conforme sejam seus modelos cotidianos. Do mesmo modo, a linguagem escrita será apropriada por ela na medida em que puder manipular e atribuir significados pertinentes à sua afirmação como sujeito ativo da cultura, mediante os registros escritos que presenciou serem produzidos. E tornar esse processo prazeroso deveria ser o ensejo de todo profissional da educação infantil, ao apresentar o mundo à criança.

135

Referências

- BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5**. 17 de dezembro de 2009.
- CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização. *In*: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 168-180.

- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia. O ingresso nas culturas da escrita. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 55-66.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: o relato de uma professora. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem história. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- OLIVEIRA, Zilma de M. et al. **Creches**: crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Sons, cantorias e movimento: a música na educação infantil

Cris Lemos

Lydio Roberto Silva

Pessoas falam em música de forma prazerosa, descontraída, alegre e, de fato, melhor do que isso só ouvir e fazer música. Esta arte, que não é propriedade dos músicos, mas de todos os seres humanos, habita o cotidiano e os principais momentos da vida das pessoas. Hoje, felizmente, a música é vista no mundo ocidental como uma atividade humana importante para a saúde, para a educação, para os movimentos e dinâmicas socioculturais e, por que não dizer, até mesmo para o equilíbrio espiritual.

Partindo dessa visão abrangente, este texto se concentra na reflexão sobre as possíveis utilizações da música no contexto da Educação Infantil.

De início é preciso que se diga que são muitos os documentos, os livros, os *sites* e os blogs à disposição dos professores e interessados pela música no contexto da Educação Infantil e, sem dúvida, importantes são as contribuições desses conteúdos, especialmente no momento em que a obrigatoriedade do ensino da música (Lei nº 11.769/2008; BRASIL, 2008) na educação básica contribui para o avanço das ações pedagógico-musicais.

Contudo, há que se levar em conta que a escolha desses meios e conteúdos deve privilegiar aspectos como a possibilidade de aplicação, a realidade educacional e a formação do professor que desenvolverá as atividades musicais. Dessa forma, cabe aos educadores a responsabilidade de realizar os filtros na seleção das fontes de apoio utilizadas no seu fazer educacional que deve, sim, buscar outras maneiras de ensinar que não sejam apenas aqueles conteúdos obrigatórios presentes nas diretrizes educacionais

nacionais, estaduais, municipais e institucionais. O principal aspecto a ser levado em consideração consiste na relevância e na qualidade das abordagens propostas. O critério de escolha deve ser pautado nos temas educacionais relacionados ao que se pretende construir com as atividades musicais, mas também necessita ser pensado para a realidade encontrada dentro das salas de aula.

É verdade também que nem todos os professores que promovem as atividades musicais na Educação Infantil são músicos ou têm talento musical, mas é também verdade que todas as pessoas têm musicalidade e um considerável nível de experiência com música, seja como fazedores, seja como ouvintes.

Este texto é voltado aos professores que atuam na Educação Infantil, que têm gosto pela música, que sabem que ela se faz importante nessa fase do desenvolvimento das crianças e que, mesmo não sendo especialistas da área, desejam desenvolver atividades com esta linguagem artística.

138

Por que música na Educação Infantil?

Estão presentes no parecer acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil argumentos que defendem a presença da música na Educação Infantil. Contudo, vamos pontuar aqui alguns desses aspectos que julgamos serem primordiais nesta questão. Convém ressaltar que as reflexões se encontram em consonância também com vistas ao atendimento ao disposto no artigo 3 da Resolução N° 05 CEB de 17/12/2009, que diz sobre a necessidade de “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico [...] de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2009).

A música, conceitualmente, é a capacidade de organização dos sons e dos silêncios numa linguagem expressiva do homem. Como linguagem, ela se estabelece na capacidade humana de pensar

(refletir), sentir (vivenciar) e fazer (criar) música. Habita a consciência humana e é fruto de como o ser humano vivencia e compreende a variedade de sons que está a sua volta.

Em outras palavras, a música é inerente aos seres humanos. Somos seres que se comunicam com sons, somos gerados num meio cercado por sons e nele ficamos por nove meses até entrarmos num mundo repleto de timbres, alturas e intensidades sonoras. A música como expressão criativa só existe porque existe o homem. A única espécie que pode atribuir aos sons o significado de música é a espécie humana, ainda que na natureza se encontre uma infinidade de sons e silêncios. Como já dito, a música é a capacidade humana de ouvir sons e silêncios e organizá-los numa ideia sonora intencional.

Quando se fala de organização e de intenção musical, os sons e silêncios habitam muitos dos lugares da nossa convivência e não necessariamente podem nos soar como música. Essa capacidade de organizar mentalmente os sons e os silêncios está evidente no filme *O Som do Coração*, em que o personagem central, um menino de nome August Rush, dotado de grande inteligência musical, mostrava-se capaz de ouvir música, mesmo a partir dos ruídos da cidade e da natureza. Os sons e silêncios, na mente do menino, se transformavam em ideias musicais, pois havia nele a intenção e a inteligência para organizar esses eventos sonoros como música.

139

Portanto, a música é uma organização sonora intencional e, sem isso, os sons são apenas estímulos sonoros. A música está na mente das pessoas.

Por outro lado, quando falamos em organização, não estamos falando no sentido de uma organização precisa, como quem organiza os objetos numa gaveta. Estamos falando de uma organização estética, que atende aos anseios de seu criador – no caso da música, aos anseios do compositor. Os mesmos sons e silêncios são organizados de inúmeras formas pelos compositores. Em suas criações, cada um imprime sua marca, sua identidade e isso se dá porque cada pessoa sente e expressa sua música de diferentes

formas.

Tal fato pode ser observado na produção musical das diferentes culturas e, mesmo dentro da mesma cultura, de forma diferenciada. Como exemplo, no Brasil, embora se encontrem aspectos culturais comuns de norte a sul do país, as sonoridades e as músicas se apresentam de formas bem particulares, com variações estéticas, poéticas e até mesmo nos modos de produção. Com certeza, essa pluralidade da cultura musical nacional é uma das muitas riquezas que o trabalho com a música pode explorar.

A música na Educação Infantil torna-se uma experiência prazerosa na qual a criança pode reconhecer a si mesma e ao outro, expressar as suas formas de sentir, pensar e fazer música, identificando quais os sons da sua realidade circundante. Em outras palavras, a experiência da música possibilita vivenciar aspectos da cultura e assim reconhecer elementos com os quais a criança construirá a sua identidade cultural.

140

A música consiste num importante recurso para aumentar as possibilidades expressivas e comunicativas dos pequenos. Por ser uma linguagem expressiva, nela encontramos uma gama intrincada de significações que muitas vezes não é possível “traduzir” em palavras. O ex *Beatle* Paul McCartney, num documentário cinematográfico intitulado *A força (ou Poder) da música (Título original: The power of the music)*, disse que “a música chega aonde as palavras não podem chegar”.

Essa afirmação não é apenas uma colocação emocional, mas científica, pois os estímulos musicais podem atingir áreas cerebrais que outros estímulos não atingem e tal fato hoje é objeto de investigações da área da neuropsicologia, da psicologia da música e das neurociências.

É preciso ressaltar também que a música é um tipo de linguagem não verbal, principalmente quando é apresentada na sua forma instrumental. Neste campo, observa-se que a música é capaz de ajudar a revelar de uma forma não verbal as ideias, as impressões,

as sensações e os sentimentos que as pessoas têm em relação ao mundo e às suas existências. Tome-se como evidência a música que ficou conhecida no Brasil como o *Tema da Vitória*, do compositor Eduardo Souto Neto, que nos anos 1980 e 90 era tocada cada vez que os pilotos brasileiros venciam uma corrida de fórmula 1. A música não era a vitória em si, nem tampouco tinha uma letra que falasse da vitória, mas certamente representava sem palavras a conquista de nossos representantes no campeonato mundial de fórmula 1. A música coroava a emoção patrioticamente. Era, sim, a expressão sonora da vitória e do contentamento, bem como simbolizava o orgulho das pessoas, sem que estas precisassem usar palavras.

O fato é que nós nos emocionamos quando ouvimos determinadas músicas. Muitas vezes, nem sabemos o motivo, apenas cedemos lugar ao sentimento que aflora. Talvez por isso seja possível afirmar que esta linguagem é capaz de “dizer” o “indizível”.

Ainda que sejam necessárias capacidades racionais e cognitivas para ouvir, compor e executar a música, ela é uma linguagem da emoção. Muitas vezes traduzir a emoção em palavras é difícil, quase impossível. A música, assim como outras linguagens artísticas, é uma dessas atividades que nos auxiliam a revelar ao mundo o que é “indizível”.

Outro aspecto que nos chama atenção diz respeito ao fato de a música ser marcada por uma atmosfera lúdica, sobretudo no universo infantil, em que a brincadeira com os sons e os silêncios apresenta-se como um divertido jogo de atenção, memória e concentração. (LEMOS; MARANHO, 2005).

A compositora e arte-educadora Rosy Greca (2011), na obra *A canção para crianças: uma contribuição para o reencantamento da infância*, defende a ideia de que as atividades musicais realizadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental sejam marcadas pelo tom de encantamento e dinamismo que os jogos e as brincadeiras musicais têm, pois, além de promoverem um ambiente favorável ao processo educativo, oportunizam a criação de um

espaço estimulante para os alunos.

Fazer música envolve o exercício e o desenvolvimento de habilidades psíquicas, emocionais, motoras e intelectuais. Imitar, criar, interpretar e improvisar são algumas das situações que aparecem nos jogos musicais que favorecem o desenvolvimento global das crianças, visto que mobilizam as capacidades biopsicossociais de nossos pequenos.

De maneira geral e resumidamente, pode-se afirmar que a música na Educação Infantil é mais do que um recurso, ela é o espaço-tempo em que as crianças podem vivenciar não somente sua cultura, mas suas possibilidades expressivas, suas identidades e suas formas de ser, com ou sem palavras, de forma lúdica e divertida. (KÁCIA *et al*, 2016).

Certamente são muitos os aspectos que justificam a presença da música na Educação Infantil, mas queremos aqui tratar de alguns aspectos que julgamos ser essenciais para o professor que atua com crianças de zero a seis anos e que não necessariamente seja especialista na área musical.

142

Que música se deve trabalhar na Educação Infantil?

Sobre essa questão, certamente, não existe resposta precisa nem tampouco receitas prontas, embora os especialistas se lancem ao direito de propor atividades e alguns encaminhamentos para o desenvolvimento de atividades musicais. Note que elas sempre devem ser adaptadas aos contextos em que serão propostas. Nesse sentido, a pesquisa do professor é mais do que necessária, é fundamental.

É fato que hoje se sabe mais de música do que se sabia anos atrás, e isso se dá em virtude do acesso às muitas informações, seja por qual meio for. A humanidade conhece ou tem notícias das produções musicais que acontecem por todo o planeta e não há dúvida de que as tecnologias da informação são a base desse cenário.

Contudo, como bem diz a educadora musical Teca Alencar de Brito (2003), na obra *Música na Educação Infantil*, existem muitas músicas na música. Isto é, a música é tão plural e tão rica em particularidades que é impossível defini-la, ou reduzi-la a uma fórmula, um estilo, um gênero.

Por essa razão, sabe-se que quanto mais experiências musicais forem desenvolvidas no ambiente educacional, maiores são as possibilidades de ampliar o repertório e o conhecimento musical dos alunos.

Para isso, é preciso que o educador esteja comprometido com a criação de um ambiente musicalizador que estimule e que provoque curiosidade, que desenvolva o senso estético e que acolha todas as possíveis produções musicais, respeitando-as como arte, como expressão humana e como manifestação cultural.

Há também que se ressaltar novamente a significância de o educador se colocar como um ser aprendiz das experiências musicais. Aprender a aprender com os alunos é favorável para que as atividades musicais ganhem um ‘tom’ de compartilhamento, em que todos possam ser valorizados e respeitados em suas escolhas e fazeres musicais. Teca Alencar de Brito, seguindo os ensinamentos de Koellreutter, em seu livro *Koellreutter Educador* (BRITO, 2001), fala em “aprender a apreender dos alunos” que música ensinar.

Por este viés é possível fazer com que as crianças tragam e reconheçam as expressões culturais de outros lugares, de outros modos de vida e assim possam interagir com outras formas de se fazer música, sem o menor preconceito.

Essa ótica acolhedora remete novamente ao fato de que a postura que o educador deve ter é a de um pesquisador atento e observador da realidade na qual estão inseridos os seus alunos, bem como as suas particularidades, necessidades e possibilidades. Não basta apenas acolher todas as manifestações sonoras, é preciso saber o que fazer com elas, e mais, é essencial saber interpretá-las, decifrar seus códigos, seus propósitos e suas funções. A arte musical é repleta

de subjetividade, mas é preciso torná-la passível de uma interpretação, de uma leitura, de uma contextualização, principalmente no campo educacional.

Para tanto há que se desenvolver também a atitude de escuta nos alunos. Diferenciar o ato de ouvir do ato de escutar, pois essa diferenciação é fundamental para o desenvolvimento do senso estético. Ouve-se porque se tem ouvidos, porque existe uma condição física para isso. Já escutar implica uma atitude mental que pode ser desenvolvida, “ensinada”, conduzida. Não basta que o meio estimule, é preciso orientação e valorização desse nível de aprendizagem. A mediação do educador é vital para o estabelecimento desse processo de escuta no qual serão desenvolvidos e criados os critérios para o juízo e a seleção do que se vai consumir musicalmente.

Assim, atividades que envolvam audição musical comentada são importantes, porque chamam a atenção para níveis de escuta que muitas vezes passam despercebidos pelo educando. Cabe ao professor apontar, alertar e dirigir a atenção de seus alunos aos muitos aspectos que uma só música pode apresentar, seja nos aspectos técnicos, seja na questão linguística (quando a música tem letra), seja na função cultural da música ou mesmo nos aspectos culturais, quando se pesquisam informações sobre autores, intérpretes, executantes, ou até mesmo sobre a história, forma, estilo e gênero musical.

144

Registre-se aqui que, mesmo o professor não sendo especialista em música isso é possível, pois depende mais de seu movimento como consumidor, fruitor e pesquisador da música do que de seu nível de entendimento da linguagem musical. Parece óbvio que quanto maior for o conhecimento musical do professor, mais fluência ele terá nesta missão.

Outro ponto importante que merece destaque diz respeito ao grau de complexidade das obras musicais trabalhadas na Educação Infantil. Como já dito, não existem fórmulas e não há nada que seja terreno proibido. Contudo, conhecer aspectos do desenvolvimento

cognitivo, motor, psicolinguístico e sócio-afetivo da criança é imprescindível para uma boa aplicação das atividades com música.

É comum, por exemplo, observar em festas escolares o uso de canções que contenham letras extensas, melodias com grau de complexidade incompatível com o domínio e a compreensão de crianças na faixa etária da Educação Infantil. As capacidades motoras e fono-articulatórias das crianças podem ser desenvolvidas com atividades musicais, mas devem estar em consonância com as suas possibilidades.

Muitas vezes, a escola atua como repetidora de conteúdos midiáticos que não estimulam à criatividade e trazem, ainda, assuntos não pertinentes ao mundo da criança. Como exemplo, podem-se citar as festas juninas, que promovem muito mais a indústria cultural (músicas da moda) do que o fato cultural popular e folclórico tradicional que a data implica. As músicas sertanejas da atualidade que são utilizadas nesses festejos trazem temas amorosos que abordam assuntos que nada têm a ver com os pequenos. Além disso, algumas vezes, o universo vocabular das canções utilizadas em aula é um dos aspectos importantes a ser considerado na seleção das músicas que serão trabalhadas, não só no evento citado, mas em todo o fazer musical educacional do professor.

145

Portanto, diante dessa realidade, faz-se necessário que todas as atividades musicais sejam bem planejadas, não só para que ocorram numa ordem evolutiva e crescente, partindo do mais simples e chegando a conteúdos mais complexos, mas, também, que sejam fundamentadas em uma pesquisa criteriosa e numa análise comprometida com um processo de seleção daquilo que será trabalhado em sala de aula.

Andar, bater palmas, imitar o outro, cantar junto canções com letras curtas e melodias simples como as canções folclóricas e infantis são proposições básicas que podem favorecer o progresso e o desenvolvimento sócio-afetivo, psicomotor, cognitivo e linguístico dos pequenos. Mas como escolher as atividades, selecionar as

músicas, enfim, como inserir a música de fato na Educação Infantil? Primeiramente, é bom que se destaque que o repertório do professor e toda a sua experiência de vida são relevantes nesse momento, porque disso dependerá a qualidade das ações realizadas no percurso pedagógico como um todo. (SILVA; FONTOURA, 2005, 2002).

A música favorece a interdisciplinaridade como nenhuma outra linguagem ou forma de expressão humana e, nesse âmbito de atuação, só cabe aquele professor que reconhece os pontos de interseção dos temas abordados em aula com as atividades musicais propostas. Para isso, deve buscar em muitas fontes as informações de que necessita, se tornar um “buscador” de ideias que ampliem não só o seu repertório, mas o raio de abrangência da sua atuação na vida dos pequenos.

146 Existem várias publicações impressas, CDs que se dedicam ao público infantil. Selos como o *Palavra Cantada* (SP), *Gramofone* (PR), *Biscoito Fino* (RJ) já lançaram no mercado várias obras dedicadas aos pequenos. Além disso, existe todo o repertório do cancionário folclórico que pode ser utilizado como fonte inesgotável da expressão cultural local, regional e nacional.

É necessário ao professor perceber que existem outras opções musicais (além daquelas que são comuns a todos e que estão presentes no cotidiano dos pequenos) que podem ser trabalhadas em sala. Chegar a essas fontes, sorver delas as muitas possibilidades de associação com outros conteúdos e preparar as atividades com objetivos bem delineados é obrigação do professor. Assim ficará seguro de que está trilhando um caminho promissor com seus alunos e que isso não acontecerá apenas rejeitando sem reflexão o que a mídia diariamente nos impõe, mas percebendo que existem outras músicas além daquelas que aparecem na televisão e que nos são impostas cotidianamente.

Que atividades podem ser trabalhadas com as crianças da Educação Infantil?

Antes de citar que atividades musicais podem ser trabalhadas na Educação Infantil, é preciso compreender que existem níveis e formas de contrato no ensino da música. Embora muitas crianças tenham experimentado o ensino de um instrumento antes mesmo dos seis anos de idade, tal prática ainda deve ser precedida de alguns cuidados. O ensino de um instrumento geralmente é realizado por um músico/professor (instrumentista) que conhece as possibilidades técnicas do instrumento, tem formação pedagógica e conhece metodologias específicas para o ensino técnico-artístico do instrumento para diversas faixas etárias.

Por essa razão, as escolas regulares e, em especial, as de Educação Infantil, ofertam em seus currículos atividades musicais e não aulas de instrumento, tidas como ensino formal de música que algumas escolas ofertam como atividade extracurricular, em cursos de iniciação ao instrumento e, para este caso, contratam especialistas para esta função.

147

Os objetivos da música na Educação Infantil não consistem em formar o músico. Eles privilegiam o trabalho de sensibilização musical e musicalização, que são atividades que contemplam uma vivência musical aberta e intuitiva. Nessas atividades trabalha-se com as possibilidades de expressão do corpo, da voz (pelo canto); a interatividade com os outros (jogos, brincadeiras cantadas, canto coletivo), bem como as curiosidades da produção musical que envolve aspectos linguísticos e histórico-culturais. (MOURA *et al*, 1996)

Existem métodos específicos de musicalização desenvolvidos por músicos e educadores calcados basicamente na experiência das crianças. São os chamados métodos ativos de educação musical, que têm como princípio o fazer, a experiência musical vivida no seu aspecto orgânico para uma compreensão mais abstrata da linguagem

musical.

Tais metodologias trazem exemplos de atividades e uma organização sequencial de conteúdos, mas o professor não especialista em música deve consultar e utilizar esses materiais como uma fonte de contribuição a mais para as suas aulas e não como uma cartilha a ser seguida rigidamente.

Como já dito, se o objetivo central não é formar músicos, a que se destinam estas atividades? Basicamente, ao desenvolvimento das possibilidades expressivas da criança, bem como ao desenvolvimento do seu senso crítico e estético.

Como se vê, de fato é ampla a gama de contribuições da música na Educação Infantil. Contudo, vale lembrar que não menos importante é o fato de a música na escola também visar à formação de plateias que saibam escutar e interpretar as sonoridades de sua comunidade, reconhecer o valor de outras produções musicais e, ainda, que saibam escolher e decidir criticamente o que querem ouvir.

148

Também é necessário que seja considerada a realidade das novas tecnologias como um fator interveniente, tanto nos processos de difusão, produção e recepção musical, como nas ações educativas que envolvem a música.

Mesmo que o professor não seja especialista em música e mesmo que não seja ele um entendido em tecnologias, é possível, com um pouco de esforço, que se valha de recursos que lhe possibilitem melhores ações educativo-musicais. Recursos visuais, apoio de aparelhos MP3, vídeos, CD players e outros são ferramentas que podem colaborar no desenvolvimento de atividades, desde que o professor tenha claro que essas tecnologias são instrumentos e não um fim.

Por isso, quanto mais aberto a experimentar esses recursos e quanto mais puder usá-los em sala, mais próximo o professor estará da realidade sonoro-musical das crianças. Os padrões sonoros das mídias e outras tecnologias da informação são as referências que

1

muitas de nossas crianças têm em seu dia a dia. Sons analógicos, com chiados e ruídos, como os sons de discos de vinil e rádios AM (não digitais) já não fazem parte desta era dos sons digitalizados.

Desta forma, na era da digitalização, na qual nos encontramos atualmente, é recomendável que todos os professores se adaptem a essas novas tecnologias, pois elas consistem em importantes apoios ao fazer pedagógico. Gravadores e aparelhos reprodutores de som são aparatos que devem ser utilizados na sala de aula, além de computadores e *softwares* que se tornam cada vez mais acessíveis.

É bom lembrar que a internet, de fato, é um espaço maravilhoso onde tudo (ou quase tudo) pode ser encontrado, mas, sem um repertório prévio, as buscas podem não ser tão ricas quanto o desejado. O professor deve saber o que quer buscar e construir condições para julgar se a fonte e o conteúdo pesquisado são válidos ou não para o processo de aprendizagem dos alunos.

Quanto às atividades que podem ser trabalhadas com música na Educação Infantil, o leque é imenso e pode começar mesmo com o trabalho corporal da criança. Dançar diferentes ritmos, mover o corpo para os lados, percutir as partes do corpo e perceber as diferenças sonoras, imitar o movimento do amigo (existem muitos jogos e brincadeiras infantis que seguem esse preceito que podem ser usados) são alguns exemplos.

Imitar o movimento dos animais, partir para a exploração dos diferentes sons existentes na natureza e estabelecer os critérios de diferenciação deles já é um bom começo, em que já se pode trabalhar alguns dos elementos musicais, como o timbre, a intensidade e a altura. Ouvir sons do ambiente e intercalar essa escuta com silêncios, cantar músicas que estimulem a atenção e a memória ajudam na percepção, principalmente a de que a música acontece no tempo e no espaço e que os sons e silêncios coexistem na mesma organização musical. (ZAGONEL, 2011).

Jogos de sonorização de histórias infantis, com o uso de onomatopeias e de fontes sonoras variadas que sejam ou não

instrumentos musicais colocam a criança em contato com a sua capacidade inventiva de um modo bastante consciente, pois ela participa da atividade elaborando sonoplastias e efeitos sonoros para a contação dessas histórias, imprimindo veracidade e até mesmo dramaticidade a elas. Nesse momento, a criança é, sim, um compositor musical e o professor deve ter plena consciência disso para incentivá-la a continuar seus experimentos, de modo a descobrir nessa capacidade inventiva uma habilidade musical. (SNYDERS, 1992).

150 Cantar coletivamente é uma das atividades musicais mais utilizadas em salas de aula e a sua presença nas aulas de música ganha importância na medida em que se percebe sua força para promover a interação, pois, por meio do canto coletivo, a criança se expressa, ouve o outro e a si mesmo como parte de um todo musical coeso. O fazer musical em grupo estimula até mesmo os mais introvertidos da turma, atrai a atenção dos mais dispersos, equilibra as discrepâncias comportamentais e o professor percebe ter em mãos uma turma capaz de realizar todos os exercícios propostos.

A canção infantil aparece nesse cenário como o meio pelo qual os pequenos podem construir e representar o seu imaginário, reconhecer os aspectos da sua cultura e identidade e ainda compreender as estruturas musicais (ritmos, andamentos, melodias, dinâmicas). O cantar não é só a execução da melodia e da palavra, ele é performático, pois concentra gestos, movimentos internos de prontidão em desvelar os significados presentes no “aqui-agora”, relacionando as dinâmicas musicais a sentimentos e expressões evocadas pelas letras. Nesse sentido, é correto dizer que a canção se constitui em um elemento essencial dentro da sala de aula.

Portanto, professores, cantem com seus alunos, sempre, todos os dias!

Considerações finais

A música habita o homem porque o homem habita a música. Essa afirmação contém a mais verdadeira face da relação homem-música. E, por isso, pode-se afirmar que é mais do que natural também dizer que somos, em essência, seres musicais.

Por esse caminho, pensar em educação é também pensar na música como um acontecimento intrínseco à condição humana. Não se pode falar em ser humano sem que se reconheça a “sua” música.

Assim, educar é estimular e desvendar sonoridades humanas e, talvez, por esta razão, quando se fala em educação pela música torne-se evidente o quanto esta ação é um ato humanizante.

Nessa ótica, a Educação Infantil, que é um tempo-espço primordial no desenvolvimento humano, também é um terreno fértil para que a música se torne um canal de expressão e criatividade, em que a criança se represente, se conheça e se estabeleça como um ser de princípios estéticos e de senso crítico apurado.

151

Por tudo isso, o tom de encantamento e magia que envolve o fazer musical na escola deve ser garantido pela ação do professor, isto é, o educador deve ser uma referência para um fazer musical descontraído, inventivo e comprometido com a alegria que a música pode trazer ao espaço escolar.

Como apregoamos neste texto, o mundo da música na Educação Infantil deve possibilitar que a criança viva a plenitude de suas forças criativas e expressivas pela experiência dos sons, dos movimentos e de suas cantorias.

Certamente, são muitas as questões que se apresentam ao tema aqui exposto, mas queremos essencialmente ressaltar que, mais do que apontar caminhos, desejamos falar do caminhar, do sentimento e da responsabilidade que temos quando cantamos ou quando brincamos com a música.

Fazer música *para* e *com* os pequenos é viver a “beleza de ser um eterno aprendiz”, como nos disse o poeta popular Gonzaguinha.

Sim, e nisso tudo, não há nada mais certo do que dizer que a experiência artístico-musical é um dever, um acontecer e uma infinidade de possibilidades de produzir conhecimento e fruí-lo.

Como contribuição, finalizamos este texto com algumas indicações de livros e meios eletrônicos onde certamente o professor que deseja trabalhar com música encontrará outras fontes para ampliar o seu pensar e fazer musical educativo.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

152

BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar. **A música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GRECA, Rosy. **A canção para crianças: uma contribuição para o reencantamento da infância**. Curitiba: Gramofone Cultural, 2011.

KACIA, Carol de. (org.). **A Educação nas Múltiplas Linguagens das Artes**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2016.

LEMS, Cristina; GOMES, Solange Maranhos. **Musicando**. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005.

MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Tereza Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças**. São Paulo: Ática, 1996.

SILVA, Lydio Roberto; FONTOURA, Mara. **Cancioneiro folclórico infantil: um pouco mais do que já foi dito**. Curitiba: Lei de Incentivo a Cultura: Fundação Cultural de Curitiba, 2002.

SILVA, Lydio Roberto; FONTOURA, Mara. **Cancioneiro folclórico**

- infantil, v. 2**, 1. ed. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005.
- SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**
São Paulo: Cortez, 1992.
- ZAGONEL, Bernadete. **Brincado com a música em sala de aula:**
jogos de criação musical usando a voz, do corpo e o movimento.
Curitiba: Ibpex, 2011.

Indicações de conteúdos em meios eletrônicos (Sites e blogs - links disponíveis):

- Arte na Escola: <http://www.artenaescola.org.br/>
- Atividade Musical e Educação:
<http://atividademusical.blogspot.com/>
- Bia Bedran: www.biabedran.com.br
- Canal do educador: <http://educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/a-importancia-musica-no-processo-ensinoaprendizagem.htm>
- Cântaro Arte e Educação: <https://cantaroarteeducacao.com.br/>
- Cultura Digital / História Cantadas:
<http://culturadigital.br/historiascantadas/>
- Hélio Ziskind: www.helioziskind.com.br
- Jogos e Brincadeiras: <http://www.jogosbrincadeiras.com.br/>
- Lenga La Lenga: <http://lengalalenga.blogspot.com/>
- Movimento Brasileiro da Canção Infantil:
<http://movimentobrasileirodacancaoinfantil.blogspot.com>
- Musicalização UFPR: <http://musicalizacaoufpr.blogspot.com/> (da UFPR)
- Música Lúdica: <http://musicaludica.blogspot.com>

- Musicoholos: musicoholos.blogspot.com
- Palavra Cantada: www.palavracantada.com.br
- Teca Oficina de Música: www.tecaoficinademusica.com.br

Educação infantil: por que te quero? Compartilhando os significados entre escolas, bebês e suas famílias

Simone Santos de Albuquerque

Ana Maira Zortéa

Gostaríamos de iniciar este capítulo contextualizando que ele nasce de um encontro entre duas professoras e pesquisadoras da infância que, por tratarem de temáticas relativas às crianças, ao cotidiano da educação infantil e à inclusão, encontraram uma possibilidade de diálogo teórico na perspectiva de pensar a educação dos bebês em instituições educativas, problematizando a relações entre eles, suas famílias e a escola como um lugar de educação e acolhida.

155

Nasce um bebê, nasce uma família...

Há muitas formas de gerar uma criança, inicia-se dando o sim a sua vida, seja pela gestação, adoção ou acolhimento. Na chegada de uma criança, estabelecem-se laços e relações necessárias para manter o seu cuidado e sua educação, constituindo-se vínculos familiares.

As famílias são compreendidas como um grupo concreto, composto por laços de consanguinidade ou aliança e que ocupam lugares diferentes numa hierarquia interna de poder e de papéis, sendo necessário reconhecer seus valores e relações que, muitas vezes, transcendem as fronteiras deste grupo específico e concreto; é preciso reconhecer sua pluralidade e sua forma singular de organização.

Torrado (1982) destaca que as famílias se constituem como um grupo de pessoas que interagem de forma cotidiana, regular e permanente, a fim de assegurar conjuntamente a realização dos

seguintes objetivos: sua reprodução biológica, a preservação de sua vida; o cumprimento de todas aquelas práticas, econômicas e não econômicas, indispensáveis para a otimização de suas condições materiais e não materiais de existência (p. 8).

A antropóloga Claudia Fonseca (1993, 1995, 1999), que estudou famílias de grupos populares na periferia urbana de Porto Alegre/RS, tem associado sua constituição à “circulação de crianças”, compreendida como prática em que as funções familiares são estendidas para além da família conjugal e compartilhadas entre diversas unidades domésticas que se dividem complementarmente para parir, educar, sustentar, garantir uma identidade social, patrocinar, oferecer um espaço de sociabilidade, etc. Fonseca apresenta, por meio das “práticas das famílias”, a relação entre a circulação de crianças e solidariedade familiar, afirmando que

156

a escolha da família de criação não é aleatória... Além de considerações “práticas” (ou, junto com elas), obedece a uma lógica simbólica que dá um peso enorme à rede de parentes consanguíneos. Formam-se redes em função da necessidade de ajuda mútua, mas também a ajuda pode ser acionada - mesmo quando não existe necessidade imediata - para preservar ou reforçar redes já existentes. Neste último caso, crianças podem ser usadas como elemento de troca, para consolidar vínculos da família extensa (1999, p. 25).

Nesta perspectiva, compreendemos que as crianças pertencem a “contextos familiares”, compreendidos por relações que se estabelecem entre os sujeitos, parentes ou não, estabelecidas em torno de vínculos e estratégias de sobrevivência. Os contextos familiares são compreendidos pelas lógicas e necessidades do grupo familiar, envolvendo relações de afeto, esforço, educação, sobrevivência, saúde, trabalho, lazer, em que suas trocas são por meio de solidariedades e conflitos. Estas relações são o resultado de quem trabalha, come, dorme, briga, joga, ri e brinca junto, isto é, adultos e crianças fazem parte deste coletivo e *fazem tudo junto* (ALBUQUERQUE, 2009).

Partimos de uma concepção de família como construção social e, desta forma, é possível reconhecer diferentes modos de ser e estar

como família. Assim, é possível encontrar crianças que vivem com avós, com seus pais e irmãos, com os “dindos”, com uma tia distante, com não parentes, mas considerado um amigo da família que tem condições para criá-la, crianças que vivem abrigadas sob a guarda do Estado e vivem em casas lares, crianças que têm duas mães ou dois pais, crianças que vivem com apenas a mãe e irmãos, ou com o pai, a madrasta e os filhos da madrasta, enfim... poderíamos elencar uma série de contextos familiares com que já deparamos em nossa trajetória profissional.

Estes exemplos nos levam a considerar a necessidade de rever as idealizações familiares, ou até mesmo conceitos que negam as diferentes constituições familiares às quais pertencem as crianças brasileiras.

A história de cada criança quando chega na escola de educação infantil, mesmo que seja aos quatro meses de vida, iniciou muito antes, ou seja, na gestação, na chegada ao seu local de moradia, nas suas experiências de fome, sede, higiene, nas interações com as pessoas responsáveis pelo seu cuidado, nos lugares que frequentava, nos materiais e/ou brinquedos a que tinha acesso. Enfim, são inúmeros os processos vividos por uma criança, antes de chegar na escola.

Nesta perspectiva, destacamos a importância da análise dos modos de vida das crianças, reconhecendo que as lógicas familiares de educá-las estão articuladas ao modo como se constitui o contexto familiar, que são modos próprios e singulares. Estudo realizado por Albuquerque (2009) destaca que as lógicas das famílias emergem por meio de princípios objetivos e subjetivos. Os princípios subjetivos são construídos a partir da historicidade dos adultos responsáveis pela educação, bem como das “disposições” elaboradas ao longo de sua trajetória de vida (vivências sociais, culturais, escolares e familiares). Já os princípios objetivos são evidenciados a partir da materialidade cotidiana, isto é, permeados pelas condições de trabalho, emprego, renda e moradia.

Um exemplo importante é a alimentação das crianças. São diversos os modos de elaboração, a disponibilidade de um tipo ou outro de alimento. A refeição pode acontecer com todos sentados ao redor de uma mesa ou pode não haver lugar para todos à mesa ou ainda podem organizar-se em qualquer lugar disponível na casa para fazer as refeições. O momento de se alimentar pode ocorrer em horários fixos ou variáveis, pode ser oferecida a mamadeira aos menores e um pedaço de pão aos demais. Para outras famílias, a ida ao restaurante ou a um *fast food* ocorre diariamente. Esta é uma experiência reconhecida como uma prática social e cultural evidenciada por lógicas singulares.

Nossa intenção é problematizar o conceito de família, que, muitas vezes, é expresso na/pela escola utilizando adjetivações para identificá-las como “*desestruturadas, carentes, problemáticas, desorganizadas*”, negando os múltiplos modos de estar no mundo em família. Portanto, não há como desconsiderar a história de cada criança em seu contexto familiar quando elas chegam a um espaço de educação coletiva como é a escola infantil, onde estas diferentes lógicas de viver serão necessariamente compartilhadas.

158

A relação com as famílias é uma dimensão reconhecida em termos de legislação como garantia importante na qualidade da oferta da educação infantil.

Na Constituição Federal de 1988, a educação infantil já é considerada como um direito subjetivo das crianças de zero a seis anos (artigo 208) e direito dos(as) trabalhadores(as) urbanos(as) e rurais em relação aos seus filhos e dependentes (art. 7, XXV), revelando a indivisibilidade e interdependência entre o direito, a educação, a criança e a família.

Todos os documentos que foram consolidados (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009; Política Nacional de Educação Infantil, 2006; Parâmetros Nacionais de Qualidade, 2006; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil,

2009; Contribuições para a Política Nacional: a Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto, 2015) apresentam a relação com as famílias numa dimensão de complementaridade no que se refere à educação das crianças. A participação, cooperação e troca com as famílias são princípios considerados nos documentos como importantes nas relações entre escola e famílias no que se refere ao direito à educação.

Estudos no Brasil e no exterior (CAMPOS, 1997; 1998; CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2004; 2006) indicam que a relação da escola com a família, além do currículo e a formação de professores, são fatores indicativos para a qualidade da educação das crianças pequenas. Neste contexto, é preciso compreender os significados dos processos vividos na relação entre as crianças, suas famílias e a escola.

A transição da casa para a escola

159

Quando uma família apresenta ao seu bebê um novo espaço social, como o da escola infantil, mostra-lhe uma nova versão do mundo, oferece-lhe a possibilidade da ampliação de suas experiências e de seus laços sociais. Surgem em suas vidas, dos bebês e de suas famílias, novos contextos habitados por personagens até então inéditos. Este momento marca o início de um delicado processo que requer dos envolvidos um exercício de apego e desapego¹⁵.

Assim, se, até então, a construção do apego foi o grande desafio para este bebê na relação com seus familiares, com a entrada na escola, será aberta a possibilidade de um espaço, real e simbólico, de “distanciamento”. Desde sua chegada ao mundo, todo o empenho se dá para que o apego seja tecido, mas “a necessidade de desapego não tarda” (GUTFREIND, 2010, p. 195).

Trata-se, desde o início de nossa existência humana, de um

¹⁵Este conceito foi desenvolvido por Bowlby.

complexo e necessário exercício de “unir”, de vincular suficientemente para que, então, sejam possíveis os espaços de distanciamento, o desdobramento destes laços iniciais e a sua reconstrução nos novos encontros que se impõem. Mas, se a família surge como a primeira grande chance de encontrar apego adequado, a escola pode se tornar a segunda. “E, quanto mais qualidade houver no encontro com os cuidadores da escola, melhores condições haverá para a separação. Ou para relançar-se à vida de forma mais segura.” (GUTFREIND, 2010, p. 195).

No momento em que a mãe, ou aquele que exerce esta função na vida de uma pequena criança, permite a si mesma olhar ao seu redor e apresentar a ela outras pessoas e situações – o trabalho, o companheiro, a escola –, a criança descobre que deve ter algo interessante “do lado de fora”, para além desta relação, que merece ser visto. Neste cruzamento do desenvolvimento orgânico/psíquico/relacional do bebê se produz um sujeito cognitivo/do conhecimento, que simbolicamente estaria sendo autorizado pelos adultos a lançar-se a aprender o mundo que o cerca para além do interior de seus laços familiares.

160

Contudo, é preciso considerar que as crianças pequenas são levadas por suas famílias à escola infantil por diferentes razões e, portanto, pode-se esperar que suas expectativas com relação ao que podem encontrar por lá sejam também diversas. Se para algumas famílias esta é uma entre outras opções possíveis para cuidar e educar seus filhos, algumas o fazem de modo compulsório – quase como um “mal necessário” –, porque não se coloca outra opção para aquele momento de seu ciclo de vida. Enquanto alguns buscam na escola infantil um espaço onde podem deixar seus filhos seguros e alimentados para que os adultos possam se ocupar de suas atividades – sejam elas quais forem –, outros são atraídos para a escola por entenderem, desde o início, que ali suas crianças poderão socializar-se, encontrando outras crianças e fazendo novas aprendizagens.

Isso para citarmos apenas algumas das motivações mais

explícitas que encontramos. Não se trata, portanto, de classificá-las em “certas” ou “erradas”. Contudo, queremos afirmar que, independentemente do que a instituição de educação infantil projete ofertar às crianças, discordâncias iniciais entre as expectativas da família e aquilo que a escola pretende são quase inevitáveis e chegam junto com cada criança nesse contexto. Não deveria, assim, nos causar tanto espanto que a tessitura de sentidos compartilhados entre as famílias e a escola vai ocorrer a partir do encontro destas partes e não poderia estar pronta de antemão. É, portanto, parte inerente do trabalho da escola infantil compreender as dinâmicas implicadas neste processo e criar/propor as estratégias político-pedagógicas que promovam, cotidianamente, nos encontros com as famílias, a possibilidade de escuta e de trocas em que a coexistência das diferenças de concepções seja uma das premissas.

Diferentes sentidos se entrelaçam na entrada para a escola infantil – as famílias, as crianças, os educadores (161)

A escola infantil é, para a criança, a “porta de entrada” em sua vida escolar. Dependendo do modo como se percebe acolhida – ou não – neste novo espaço, descobrirá se este pode tornar-se também o seu lugar. Descubrem, ela e sua família, se são bem-vindas nesta instituição representativa da sociedade mais ampla. Frequentar uma escola infantil pode adquirir, assim, um significado social relevante que coloca uma marca de pertencimento a uma comunidade e também à categoria infância.

Mas ainda podem agregar-se muitos outros sentidos nesta experiência. Quando leva seu bebê à escola infantil, a família pode sentir como se sua competência fosse colocada à prova, uma vez que, nesta experiência, “seu produto será testado” em um ambiente externo, a partir de critérios diversos e muitas vezes desconhecidos para ele.

É preciso ter clareza que, para algumas famílias, ter seu filho

pela primeira vez em meio a tantas outras crianças da mesma faixa etária, quando as comparações serão quase inevitáveis, pode, inclusive, tornar-se uma experiência inquietante ou até mesmo dolorosa.

Estabelece-se um jogo complexo em que diferentes expectativas acerca dos modos desta criança estar no mundo se entrelaçam, aquelas da família e aquelas da escola. A instituição também dá seu tom a este processo. Dependendo das concepções que a constituem e, portanto, do espaço que se abre para as singularidades de cada criança e de suas famílias, produz-se um currículo ao qual muito facilmente podem ser aplicadas classificações que podem marcar/produzir aqueles que corresponderiam – ou não – a um determinado “modelo” esperado.

No entanto, é preciso considerar que o desenvolvimento das crianças não se dá em um vazio de relações e experiências e, assim, precisamos nos relacionar com elas, na escola, afastando-nos da ideia de uma suposta evolução cognitiva natural e universal, que seria comum ao conjunto de crianças de uma mesma faixa de idade.

162

Nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003):

Traçando e confiando nos mapas abstratos das vidas das crianças e, assim, descontextualizando a criança, perdemos a visão delas e de suas vidas: suas experiências concretas, suas habilidades reais, suas teorias, seus sentimentos e suas esperanças. Como consequência, tudo o que sabemos é até que ponto esta ou aquela criança se adapta a certas normas inscritas nos mapas que usamos. Em vez de descrições concretas e de reflexões sobre as ações e sobre o pensamento das crianças, sobre suas hipóteses e teorias do mundo, facilmente terminamos com simples mapeamento das vidas das crianças, classificações gerais do tipo que dizem que “as crianças de tal idade são assim”. Os mapas, as classificações e as categorias já prontas terminam substituindo a riqueza da vida experienciada por elas e a inevitável complexidade da experiência concreta (p. 54).

Sabemos que a educação infantil tem uma história que se diferencia em muitos aspectos daquela do ensino fundamental, que são instituições tipicamente escolares. Fazemos parte de um grupo que defende que os objetivos de trabalho e o currículo da educação

infantil precisam manter suas especificidades. Concordamos com Rocha (2001, p. 31), que propõe a busca de uma “pedagogia da infância”, na qual a dimensão que os conhecimentos assumiriam na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”, dando lugar a suas múltiplas linguagens.

No entanto, o que se pode perceber no contexto de muitas instituições que se dedicam à educação de crianças pequenas é que estas são fortemente afetadas por um caráter preparatório com vistas a um futuro supostamente previsível, onde são muitos os sinais de práticas homogeneizadoras que percorrem de modo semelhante os demais níveis de ensino (ZORTÉA, 2011).

Muitos familiares das crianças que frequentam as nossas escolas, dependendo do modo como viveram suas experiências como alunos ou do lugar que a escola ocupou em suas vidas, não sentem o espaço da escola infantil como um lugar do qual podem compartilhar e, de fato, participar. E, apesar de parecer óbvio, vale lembrar que, diferentemente do que ocorre em outros níveis de ensino, um bebê jamais chegará à escola sem ser pelas mãos de sua família. Assim, cuidar da relação que estabelecemos com as famílias destas crianças não é exatamente uma opção para os profissionais que atuam nas instituições que os recebem, mas é condição necessária.

Se, historicamente, para grande parte da população que atendemos em nossas escolas infantis, este é um lugar de técnicos que “sabem” de coisas que eles – as famílias – supostamente podem “não saber”, serão necessários muitos convites para que entrem e descubram o funcionamento deste contexto. Assim será possível que se deixem afetar por este espaço e, necessariamente, afetem-no, enriquecendo-o com suas marcas.

As normas que dizem como se comportar em determinada instituição podem parecer óbvias, especialmente aos olhos daqueles

adultos que as conceberam como tal. Tudo pode ocorrer como se, ao passar pela porta da escola infantil, já se devesse saber, adultos e crianças, sobre como se mover por esta ampla e complexa gama de situações sociais que se ali se produzem. Bronfman e Martínez (1996) consideram que dominar o conjunto de códigos de uma instituição como a escola pode estar diretamente relacionado a “obter êxito” neste espaço.

O que muitas famílias e seus bebês podem experimentar ao ingressar no universo da escola infantil pela primeira vez é o que Lahire (1997) caracteriza como casos de solidão no universo da escola, uma vez que muito pouco daquilo que interiorizaram por meio da sua coexistência familiar lhes possibilitaria compreender estas novas formas de relações sociais.

Ampliação de vozes e possibilidades... na relação com famílias

164

Assim, a criança – motivo da relação entre a família e os profissionais da escola – coloca-se como “ponto de contato” e torna-se um mensageiro. O bebê – “pombo correio” – leva e traz muito além de fraldas na mochila, cotidianamente, ao transitar de sua casa para a instituição de educação infantil e depois de volta para casa. Para que se mova de um contexto ao outro de modo tranquilo/fluido sem sentir-se polarizado, é preciso, necessariamente, que as fronteiras de ambos os sistemas, familiar e institucional, se mantenham permeáveis ao se interrelacionarem. Algumas das dificuldades – de adaptação ou outras – apresentadas pelas crianças na escola infantil podem ter aí sua origem, justamente quando temos a ausência de comunicação entre estes dois universos que o bebê habita. Quanta imobilidade pode experimentar uma criança diante de um comentário tecido por um(a) educador(a), com quem mantém um vínculo, a respeito das condições de higiene de seu corpo, por exemplo, ou da inadequação das roupas que traz em sua mochila ou ainda diante dos – julgados “incompreensíveis” – atrasos de sua mãe

para buscá-lo quando “nem sequer estaria trabalhando naquele dia”?

Os valores, os modos de funcionamento, os padrões da instituição de educação infantil podem não coincidir exatamente com aqueles da família e isto não precisa significar que não possamos dispor-nos a aprender uns com os outros. Não estamos negando que algumas vezes são identificadas na escola mudanças importantes que precisam ocorrer no modo como a família cuida/educa a criança e que é tarefa de seus profissionais colaborar para que algumas mudanças aconteçam. Mas queremos afirmar que nossa relação e a busca por “parceria” com a família não pode iniciar exatamente no momento em que desejamos apontar suas falhas no modo como lidam com seus filhos.

Partir do pressuposto de que as famílias são as pessoas que mais sabem sobre suas crianças e que modos diferentes dos nossos de fazer as coisas não precisam necessariamente ser “maus modos” pode ser um promissor começo de conversa. São muitas as histórias que as famílias podem contar sobre seus bebês, e sobre suas expectativas quando a escola está legitimamente disponível para ouvi-las. As relações que estabelece, os seus afetos e desafetos, o modo como costuma adormecer, a temperatura do alimento que consome, as vozes, as cores, as texturas e tudo o mais que constitui seus modos inevitavelmente únicos de estar no mundo. Ao supormos que existe uma história para ser contada, que vale a pena ser ouvida, também provocamos que tais narrativas se produzam e algumas vezes ocupem um lugar, até então, esvaziado de significados.

Um recém-nascido, afirma Gutfreind (2010), é um historiador em uma busca desesperada por uma história. Desde o seu nascimento e por seus sucessivos processos de socialização ao longo da vida, no qual a escola infantil ocupa um lugar relevante, o bebê estará se constituindo a partir das narrativas que terá sobre si. Se estas forem diversificadas, marcando suas potências e ampliando suas possibilidades, tanto melhor! Então, não se trata de igualar um contexto ao outro – da casa e da escola –, mas de “unir as pontas” que

se tocam com a chegada da criança à escola infantil.

A escola contará muitas novas histórias que também vão ancorar a vida das crianças. As diferentes narrativas vão traçando um mapa em sua subjetividade, inserindo novas marcas na vida desta criança pequena. É um processo que se dá de modo gradual e – muito importante – sempre comportará mudanças em seu traçado. Não se pode supor que tão delicado processo se dê sem uma intencionalidade pedagógica ou que ocorra “magicamente” a partir de uma única entrevista inicial que tradicionalmente as instituições adotam no ingresso da criança à escola. São histórias para serem construídas por todos os envolvidos nos encontros cotidianos que precisam ser cuidadosamente pensados, planejados, fomentados pela escola.

166

A mãe, ou aquelas figuras que desempenham este papel inicial na vida da criança, configuram-se como os primeiros tradutores e intérpretes do mundo para ela e é preciso cuidado para que este lugar seja resguardado quando fazemos a transição para a escola. Precisam ser evitadas as disputas, já que sabemos que há espaço para todos na vida da criança e que não se trata de ocupar um mesmo lugar, mas de criar espaços contíguos que se comunicam. Tarefa que pode apresentar-se desafiadora, pois muitas vezes quem testemunha os primeiros passos de uma criança, por exemplo, é o educador e, esta notícia ao ser compartilhada com a mãe pode gerar muita alegria, mas também um sentimento de que “perdeu” algo. Gera ambigüidades. E, de novo, cabe aos profissionais da escola compreender a complexidade desta relação e gerir estes momentos.

É preciso garantir alguma continuidade entre os contextos para que a criança possa usufruir de todas as experiências sem viver uma cisão. Algumas práticas podem favorecer essa aproximação, como abrir espaços diários onde os educadores possam simplesmente falar com as famílias; promover que objetos que lembrem/representem suas casas estejam presentes na escola; chamar os familiares para ensinar o que sabem fazer, seja para entoar

uma canção, mostrar um modo peculiar de preparar um alimento e, de muitas formas, compartilhar suas percepções, contribuindo para qualificar as dinâmicas presentes no cotidiano da escola infantil. Estas são algumas possibilidades nas quais todos podem se fortalecer ao serem chamados para mostrar suas competências, em lugar de marcar a incompetência de uma das partes na relação da família com a escola infantil.

Nós humanos, quando nos sentimos competentes naquilo que realizamos, o fazemos com desejo e, portanto, melhor. Sentimo-nos impelidos a nos aprimorar. De nada serve para a escola e para os bebês que suas famílias sintam-se incompetentes na tarefa de cuidar e educá-los. Todos queremos pertencer, encontrar lugares e desempenhar papéis nos quais somos reconhecidos e acolhidos.

Quando nos relacionamos com as famílias, sabedores de que nossos mapas de mundo podem não coincidir, e que estas diferenças não precisam se tornar um problema, então todos podemos ampliar pontos de vista. Quando multiplicam-se as vozes e as narrativas, ampliam-se as possibilidades. Nesta perspectiva, ao nos encontrarmos com as famílias, estaremos legitimamente interessados em descobrir novas histórias, em escutá-las e não apenas em confirmar nossos pontos de vista sobre elas para, então, prescrever o que julgamos que deveriam fazer. Produzem-se deste modo espaços legítimos de troca e abre-se a possibilidade real de assumir, de modo compartilhado, a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças pequenas.

167

A escola infantil como espaço inclusivo

A participação das Famílias se coloca como um desafio à prática educativa, que precisa ser planejada no cotidiano da escola, sendo necessário construir um espaço para conhecer de forma mais singular e pontual a pluralidade das lógicas e culturas das famílias. É preciso oportunizar às famílias um espaço coletivo e democrático

reconhecido, que tenha como princípio o diálogo, a escuta e a comunicação.

Nesta perspectiva, a participação das famílias precisa constituir-se na escola como uma política educativa que precisa ser considerada em toda a complexidade, demarcando estratégias profícuas, como utilizando horários adequados à realidade das famílias, dinâmicas convidativas, linguagem compreensível, bem como ser um processo cotidiano e não uma política de eventos, sejam elas para comemorações ou reclamações. Acolher as famílias no cotidiano da escola implica uma decisão política e pedagógica que prevê ações e interações vivenciadas no cotidiano, como, por exemplo: qual o local em que as famílias são recebidas na escola? As portas e portões estão sempre abertos? Quais os horários e como são recebidas as famílias no cotidiano da escola? Como são acolhidas suas críticas e sugestões? Quais os mecanismos de participação na gestão da escola em que as famílias são incluídas? Quais os tempos e espaços que as professoras encontram no cotidiano para estabelecer um diálogo efetivo com as famílias das crianças?

168

É possível afirmar que as questões acima são estratégias para a construção de relacionamentos entre o contexto escolar e o contexto familiar, na perspectiva de considerar a participação das famílias como uma política educativa. Para isso, é necessária a construção de projetos emergentes no cotidiano educativo que visem: à desconstrução de um modelo idealizado de família, a um projeto educativo que consolide estratégias de relacionamentos diários e cotidianos, indo além de eventos, reuniões e bilhetes. Considerar a participação das famílias como eixo de um processo desenvolvido no trabalho educativo com as crianças e na gestão da escola, e principalmente encontrando nas famílias interlocutoras e protagonistas importantes.

Nesta perspectiva, as crianças com suas famílias não vão à escola infantil para aprender aquilo que supostamente lhes “faltaria”, em nossa visão de adultos, ou para “preparar-se” para uma próxima

etapa, mas para ser o que são e para expressar suas potências. Assim, o foco da escola infantil precisa estar na organização de espaços e tempos para que as crianças atuem expressando suas singularidades, ao compartilhar este espaço de vida coletivo com outras crianças e adultos qualificados, ampliando seus repertórios e experiências na compreensão do mundo. Se não toma como sua a tarefa de homogeneizar as crianças, as diferenças - sejam elas no corpo, nos modos de agir ou na sua história - podem ser tomadas como potências do trabalho e não como ameaça ou problema a ser resolvido.

Todos os envolvidos na educação de crianças pequenas têm o privilégio - e a imensa responsabilidade - de estar entre os primeiros representantes adultos que acolhem e podem oferecer as boas-vindas a estes que chegam e trazem em si, por serem crianças, a possibilidade da renovação à sociedade, da qual a infância é, também, elemento estruturante. Em especial, quando nós, adultos, somos capazes de construir relações em que podemos lidar de modo civilizado com as diferenças uns dos outros, ensinamos às crianças sobre HUMANIDADE. E parece-nos que precisamos muito disso!

169

Referências

- ALBUQUERQUE, Simone Santos. **Para além do “Isto” ou “Aquilo”**: Os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Março de 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co obra=163288. Acesso em 23.06.2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação (MEC), 1996.
- BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional**: a Avaliação em

Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto. Curitiba: Imprensa UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação de Educação Infantil. MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

170 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRONFMAN, Ana Vasquez; MARTÍNEZ, Isabel. **La socialización en la escuela**. Una perspectiva etnográfica. Barcelona: Paidós, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 113-127, jul.1997.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia., CAMPOS, Maria Malta. **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 323-353.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Qualidade na educação infantil**: alguns resultados de pesquisas. Brasília: UNESCO, 2004. (texto elaborado para o projeto Revisão de Políticas e Serviços de Educação Infantil no Brasil, mimeo).

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A

- Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, jan/abr, 2006.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FONSECA, Claudia L. W. Criança, família e desigualdade social no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene. (Org.). **A criança no Brasil hoje**. Desafio para o terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Universitária Santa Ursúla, 1993.
- FONSECA, Claudia L. W. **Caminhos da adoção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FONSECA, Claudia L. W. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan./fev./mar./abr., 1999.
- GUTFREIND, Celso. **Narrar, ser mãe, ser pai e outros ensaios sobre parentalidade**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- ROCHA, Eloisa Acires C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, 2001.
- TORRADO, Susana. **El enfoque de las estrategias familiares de vida em America Latina**: orientaciones teórico-metodológicas. Cuadernos de CEUR. Buenos Aires, n,2, 1982.
- ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: Redes, 2011.

Como podemos apresentar a literatura no cotidiano dos grupos de bebês?

Catarina Moro
Daniele Marques Vieira

No nosso tempo frenético, cheio demais, acelerado, antecipado, torna-se vital dar tempo, dedicar tempo ao tempo suspenso das histórias, ao tempo sem tempo das histórias.

(MANFERRARI, 2011, p. 54)

A literatura como uma atividade de escuta e de encontro com o imaginário parece insipiente quando pensamos nos bebês e crianças bem pequenas, tendo em vista a sua condição de iniciantes num mundo a ser descoberto, em que a palavra é ainda um mistério. O papel do outro, do adulto, é contundente na construção da linguagem pelo bebê, que é, ora espectador, encantado pela "dança" de sons, gestos, presença que se pronuncia; ora ator que mobiliza seu corpo em direção ao desejo de comunicação, a lhe devolver novamente o prazer daquela dança.

173

Notadamente, será por meio dos sentidos aguçados diante de possibilidades interativas do ambiente que o bebê se desenvolverá, tanto em suas tentativas e conquistas de movimentação em busca do objeto de desejo que está inerte no espaço, como em suas demandas declaradas por outras formas de linguagem peculiares a eles, como o choro, o olhar e os sons que se repetem em circunstâncias específicas.

Tais aspectos relativos às características desse tempo de vida nos provocam a pensar acerca de uma prática educativa pertinente envolvendo literatura e bebês. O convite ao momento de história, que geralmente se caracteriza pela formação de uma roda em que as crianças permanecem sentadas e em silêncio enquanto a professora

conta ou lê, tem implícita uma expectativa própria ao mundo adulto, da concentração em algo que vem do outro, a palavra enunciada, o gesto que revela significados para a compreensão do enredo compartilhado, a atitude que busca responsividade no ouvinte, sobretudo, sua atenção.

Contudo, para os bebês, isso se dá de um modo diverso, peculiar. Movido por demandas imperiosamente anteriores às expectativas dos adultos, o bebê tem sua maneira particular de se apropriar do mundo, conhecê-lo e se colocar nele, o que advém das condições que aos poucos vai conquistando. Essa conquista se dá tanto em relação à sua capacidade física de movimentação, como acerca da percepção subjetiva do seu entorno pelos elementos que demarcam o repertório cultural com o qual terá oportunidade de interagir e constituir suas primeiras referências.

174 A partir disso, podemos pensar que a proposição de um momento de história em turmas de berçário exige, a reflexão sobre a atuação do adulto de forma a considerar as peculiaridades que marcam a perspectiva do bebê, sua condição de iniciante em um mundo de iniciados, cujas necessidades próprias à idade delineiam o campo das relações. É importante ter claro que essa proposição requer uma organização espaço-temporal delimitada por uma abordagem didática pertinente aos sujeitos envolvidos.

Mais importante ainda é pensarmos que o trabalho com literatura como experiência narrativa em grupos de bebês os insere no universo cultural humano. Para López (2016), a narrativa constitui-se nossa principal entrada para a linguagem; um dos nossos modos de sobrevivência; possibilidade de compreensão acerca do significado das coisas, das nossas rotinas e experiências. A narrativa também nos ajuda a organizar o nosso cotidiano, nossos desejos de realização desta ou daquela atividade. Quando o adulto narra para o bebê, ou para os bebês, o que estão fazendo ou o que irão fazer, fala-se de uma narrativa apoiada “em uma relação de cuidados afetivos, de experiências com as palavras e olhares compartilhados.” (LÓPEZ,

2016, p. 14). De outra monta, há narrativas poéticas que nos dão “os contos e alimentam o território da ficção”, além dessas histórias, a literatura com os bebês se manifesta de muitas outras formas, nas “cantigas de ninar, acalantos, brincadeiras com os dedos a tocar o corpo do bebê e alguma canção balbuciada no ritmo do olhar, do sorriso ou do choro do bebê.” (LÓPEZ, 2016, p. 14), as ladainhas ou parlendas, os poemas propriamente ditos.

Portanto, a atuação do adulto na relação dos bebês com a literatura não pode prescindir de sua capacidade perceptiva, antes ainda da necessidade que eles têm do estabelecimento de uma relação de confiança e afeto, a qualquer tipo de interação que resulte em aprendizagem. Manferrari considera que contar histórias é muito mais do que contar uma história, é,

(...) colocar-se em relação de empatia, é tornar possível experimentar o que o outro experimenta. O *encontro*, o *contexto da relação*, a *dimensão comunicativa* (...) Um adulto que se coloca diante de uma criança, mesmo muito pequena, com disponibilidade e interesse em comunicar-se intencionalmente com ela, antes mesmo de querer transmitir-lhe um conteúdo, dá-lhe segurança, dizendo-lhe implicitamente: “estou aqui e estou me dedicando a você”, “estou aqui para contar a você uma história (...)” (MANFERRARI, 2011, p. 55).

175

Nesse sentido, tendo em vista as características de cada grupo e as particularidades da faixa etária, Maria Emília López (2005) aborda a dimensão subjetiva à constituição do sujeito-bebê como campo de atuação da prática e delinea bases de uma didática da ternura, em que a literatura se apresenta promissora.

A construção da subjetividade, isto é, tornar-se humano, construir aparato psíquico, construir capacidade de pensamento, integrar-se, ingressar no terreno da aprendizagem, começar a significar o mundo, aprender o vínculo, relacionar-se afetivamente, apreender a linguagem, integrar-se à cultura, definir sua individualidade. (LÓPEZ, 2005, p. 2)

Vale destacar a construção de vínculos como condição necessária ao bebê para ingressar nessa jornada de conquistas e descobertas. Esses vínculos, constituídos no âmbito das relações, decorrem da interação como oportunidade propiciada pelo

ambiente, na configuração de elementos físicos e na presença das pessoas - adultos e outras crianças. Nesse sentido, a oportunidade não se caracteriza sempre pela novidade, mas, também, e sobretudo, pela regularidade que possibilita ao bebê retornar ao objeto de desejo - materialidades e pessoas - para continuar seu processo de exploração e apropriação, uma vez que está construindo suas referências sobre o mundo pela capacidade de produzir e exercer linguagens.

Para López (2005), o vínculo constitui condição primeira à aprendizagem do bebê, pois o assegura de que será atendido em suas necessidades enquanto alguém ou algo que conhece se faz presente. Os primeiros meses de vida constituem, assim, período fundamental para a construção desse vínculo, o que se dá pela habilidade da mãe ou outros adultos que cuidam e educam os bebês, para processar os sentimentos que os afligem dando sentido às suas manifestações (LÓPEZ, 2016).

176

Um recém-nascido sobrevive somente se a mãe, o pai, a professora ou uma pessoa de seu entorno interpretar seus gritos, seus movimentos e, posteriormente, seus gestos e entonações, ou seja, se identificar por meio desses sinais as necessidades corporais e psíquicas da criança, sabendo diferenciar uns dos outros. (LÓPEZ, 2016, p. 17).

A partir do sentimento de empatia que a contação de histórias gera, vemos outra conquista por parte da criança: a capacidade de ouvir e compreender o outro, suas experiências e vivências. Trata-se de uma relação que se estabelece entre a capacidade de contar e a capacidade de ouvir. Para Rizzoli:

Essa comunicação destrói qualquer tipo de barreira e supera todas as contradições que podemos ter, porque nós, nesse momento, nos sentimos unidos, nos sentimos diferenciados e podemos conhecer a experiência humana nesse relacionamento. (RIZZOLI, 2005, p. 7).

Esse comportamento, adquirido de maneira inconsciente, relacionado, sobretudo, com os afetos, será absorvido pela criança, criando uma “consciência da comunicação” que “poderá ser retomada em qualquer momento da nossa comunicação futura” (RIZZOLI, 2005, p. 11). Nessa mesma linha, Manferrari ressalta:

Se o momento narrativo funciona, entre nós e as crianças estabelecem-se fios que vão e vêm, tece-se uma teia carregada de significados, passa-se para as crianças uma mensagem de *aliança*, um sentido de *proteção* e de *cuidado*. (MANFERRARI, 2011, p. 55).

Inaugura-se, deste modo, uma via de comunicação entre adulto e bebê, na qual a base é a empatia que a condição humana nos impinge, sendo o adulto sujeito de memória. Estar afetado pelo bebê é o que desencadeia sua percepção de algo conhecido, também vivido por ele, representado pelas necessidades de um ser dependente do outro para nominá-las. Então, surgem as expressões, o tom da voz, as palavras, o corpo e, logo esses signos vitais à sobrevivência passam a compor o repertório inicial de linguagem que o bebê terá como suas primeiras referências a um tipo de interação peculiar, que irá se complexificando, à medida em que se torna capaz de decifrar mensagens.

Assim, tudo que compõe o entorno do bebê, as vozes, os cheiros, as pessoas e sua corporeidade, aquilo que não alcançamos, mas o seu olhar alcança, serão interpretados por ele desde seus sentidos, tal como lhe afetam. Essa leitura é ininterrupta "até que começa a emergir a fantasia ou o espaço imaginário que a mãe, ou outro adulto, facilitou quando tranquilizou, organizou e deu sentido ao que parecia caótico." (LÓPEZ, 2016, p. 18). Podemos pensar, desse modo, que a palavra e o gesto do outro são repertórios precursores à imaginação da criança. Aspecto pertinente à compreensão da condição social inerente aos seres humanos.

Nesse âmbito é que a didática da ternura se mostra pertinente à prática educativa com bebês na medida em que evidencia a relação como campo de referências à constituição de sua subjetividade, composta por conteúdos psíquicos originários. Tal abordagem envolve a organização do espaço-ambiente, a atitude dos adultos, as possibilidades interativas propostas, que constituem elementos a serem considerados e planejados no sentido de um pensar reflexivo, pois parte do conhecimento acerca das condições dos bebês, em seus aspectos físicos, emocionais e culturais; para apresentar uma cultura

peculiar que configura um manto de acolhimento, em uma atmosfera preenchida de amorosidade, cujas palavras, gestos e expressões, configuram um amálgama de afeto.

Nessa direção, Daniela Guimarães (2011) mapeia uma perspectiva do cuidado ético como prática educativa ao pensar a delicada relação entre adulto e o bebê na rotina da creche, em que gestos e movimentos delimitam um quadro no qual os corpos se tornam inteligíveis. Deste modo, respeitar as condições das crianças em seu tempo de vida, para pensar a organização do espaço e do tempo e, fundamentalmente, a relevância da ação despendida pelo adulto, cujos gestos e movimentos modelam um diálogo entre os corpos, implica a relação entre adulto e bebê pelo cuidado ético.

Em *O cuidado necessário*, Leonardo Boff (2012) exalta o sentido do cuidado como uma condição inerente à sobrevivência da espécie humana, pelo qual os sujeitos significam a relevância da vida por meio do afeto evidenciado na ação dirigida ao outro. Pertencer a essa espécie, portanto, denota "precisar ser cuidado e sentir impulso de cuidar" (BOFF, 2012, p. 58). Esse ímpeto seria a oportunidade que precisamos para formar vínculo, construir intimidade, estabelecer referências para consolidar uma relação entre um ser iniciante e um ser iniciado.

178

Além da linguagem corporal, que se instala como campo fluido de comunicação cotidiana entre adultos e bebês, a palavra surge como o diferencial da espécie capaz de qualificar o diálogo tônico lhe atribuindo significados.

Nesse contexto, como podemos pensar a inserção da literatura no cotidiano das turmas de bebês, considerando sua condição de iniciantes no mundo da cultura? Como "pensar nos bebês como seres de palavras, quando não são capazes de pronunciá-las do nosso modo?" (LÓPEZ, 2016, p. 19).

A construção da prática no berçário em prol da experiência literária dos bebês

A palavra emitida pelo sujeito falante está revestida e fortalecida de emoção, ludicidade e recorrência, aspectos que são percebidos pelo bebê. Ao utilizar a palavra, o adulto a carrega de significados construídos culturalmente e, em determinado contexto, permeada por gestos e elementos concretos, que lhe imprimem sentido. Deste modo, sob a escolha de uma palavra, cantiga ou história, o modo como o adulto transmite tal conteúdo linguístico estará atrelado à percepção do bebê sobre esse elemento da cultura que constituirá referência acerca do uso da palavra na interação com sujeitos iniciados, mas, sobretudo, no seu próprio modo de apropriação de repertórios, por meio das relações que aos poucos vai estabelecendo.

De um lado, a palavra, de outro, aos iniciantes, o **balbucio**. Como um jogo dialógico, o adulto promove a iniciativa do bebê em suas tentativas de comunicação, respondendo aos seus balbucios a partir de um modo ritualístico que se instala em momentos cotidianos, tais como na realização da troca de fraldas, banho, sono, alimentação. Convida o bebê a realizar a ação, pronunciando palavras recorrentes, nomeia o corpo, o objeto, a ação, evidencia sentimentos percebidos, dá-lhe conforto e incentiva sua participação com gestos que complementa pela possibilidade da resposta corporal do bebê. No âmbito dessa relação construída diariamente pela intimidade com o outro, o balbucio do bebê aciona a ludicidade no adulto, que incorpora um novo matiz à sua brincadeira. "Esse matiz balbuciente é uma nova produção de linguagem, é um novo signo; para o bebê é um convite para a procura e para o encontro." (LÓPEZ, 2016, p. 20).

Além da construção de vínculo que se fortifica pela brincadeira, oportunizar ao bebê a vivência do balbucio é também propiciar o desenvolvimento da sua capacidade de diferenciar signos. Da mesma forma, e com certa complexidade, **a canção de ninar**, que se configura por uma conjugação estética, da vibração da voz, do calor do gesto que sustenta o bebê, da tonicidade da palavra impregnada

pela afetividade e das entonações amorosas que remetem à mãe, introduz o bebê no universo da poesia a que o acalanto conduz.

Essa é a experiência poética que acreditamos ser a mais precoce na vida das crianças, desde que chegam ao mundo e, por que não, desde antes de nascer, se a mãe estiver bem conectada com seu bebê e contar com recursos amorosos e poéticos para começar essa troca desde a vida intrauterina. (LÓPEZ, 2016, p. 22).

Na sequência trazemos três acalantos, como exemplo das qualidades e particularidades acima mencionadas:

Acalanto Pra Você

*Eu canto pra você dormir
A terra gira sem ter fim
O sol se esconde não sei onde
Escurece a noite cresce
Eu canto e você já dormiu
A terra gira por um fio
A lua brilha, minha filha
Eu canto este acalanto*

Composição: Edith Derdyk /
Ná Ozzetti / Nico Prates
Gravação: Palavra Cantada

Quatro Acalantos – Acalanto da Terra

*Chegou a noite, dorme meu curumim
Lá vêm os silfos, duendes do jardim
Vem, salamandra
Iara, vem
Acalantar o sono do neném
Pastor, ovelha
abelha, mel
musgo, nascente
nuvem lá no céu*

Composição: Angel Roman / Etel
Frota
Gravação: Tao do Trio

Vagarinho

*Vagarinho, vagarinho
Fecha o olho no seu ninho
E o sono vai chegar
E o sono no escurinho
Vagarinho vagarinho
Põe o mundo pra sonhar...*

Composição: Edith Derdyk /
Paulo Tatit
Gravação: Palavra Cantada

Na prática educativa com bebês, a canção de ninar frequentemente utilizada para o momento de conduzi-los ao descanso se constitui em recurso fundamental para tranquilizar, vincular e poetar. Vale destacar, no entanto, que o bebê não escuta a canção apenas pela emissão da palavra que lhe é dirigida, mas pela pulsação do adulto e por sua empatia transformada em afeto. Por isso, é preciso compreendê-la como recurso relacional, o que na perspectiva da didática da ternura se constitui como ferramenta imprescindível e pertinente, vestida de intencionalidade pedagógica que, neste caso, se traduz por amorosidade.

Os momentos cotidianos de cuidados pessoais, alimentação, vivência cultural, marcados por sons emitidos e compartilhados, palavras que referenciam a ação e versos embebidos de ludicidade, constituem narrativas e diálogos que se repetem e demarcam as oportunidades de intencionalidade pedagógica, formação de vínculos, diferenciação de signos e construção de repertórios no berçário.

181

Assim, podemos pensar que a iniciação do bebê no universo literário se dá desde a valorização do balbucio e da utilização da canção de ninar em momentos de atenção pessoal até a apresentação de diferentes **cantigas** e **parlendas** em momentos coletivos, nas relações entre adultos e bebês, e também entre esses, numa envoltura de narrativa poética como as que podemos lembrar na sequência (e outras que podemos pesquisar para encontrar o novo, ainda não conhecido):

*Borboletinha tá na cozinha
Fazendo chocolate
Para a madrinha
Poti-poti, perna de pau
Olho de vidro
E nariz de pica-pau, pau, pau.*

*A lua vem saindo,
Redonda como um botão,
Calçando meia de seda
E sapatinho de algodão.*

Nessa perspectiva, a **construção de rituais** em que o som, a palavra e a música se compõem como elementos reconhecíveis pelo bebê, dada sua recorrência no cotidiano como regularidade, figura um saber da prática que favorece ao mesmo tempo a participação e a apropriação de modos da cultura delineados por gestos, sentidos e significados compartilhados.

Ao iniciar uma proposta de **contação ou leitura de histórias**, por exemplo, a professora pode mobilizar nos bebês esse repertório linguístico, percebido sensorial e afetivamente como construção ritualística. Para isso, essa professora utiliza palavras comuns e recorrentes "Vamos ouvir uma história?", traz consigo sempre um mesmo material que referencie a ação de ler uma história - cesta, bolsa ou caixa com os livros - e se dirige a um lugar propício para que todos possam se acomodar de maneira confortável - área delimitada, tapete com almofadas, tenda -, em uma configuração acolhedora, como um entorno que delinea a estética desse manto de palavras e sensações derivadas da experiência com a literatura. Esses elementos que caracterizam o momento da história - as palavras, a materialidade, o lugar - são estruturantes para que o bebê possa voltar-se, então, aos gestos que demarcam a ação do adulto e entregar-se às suas percepções, que depois poderão ser ressignificadas pela manipulação do objeto-livro na investigação de sua forma e imagens; bem como pela experimentação desse modo observado e peculiar de uso da linguagem - do leitor -, que faz emergir do imaginário seu repertório, contando também por meio de balbucios, repetição de signos vocálicos e narração rítmica, as histórias.

As formas de vivenciar com as crianças a contação e a leitura de histórias, assim como a relação com os livros na Educação Infantil são muitas. No entanto, é por meio do ritual de ações protagonizadas pelo adulto que, desde bebê, a criança terá referências das quais lançará mão em suas tentativas de apropriação e interação com o objeto-livro, bem como dos elementos que o compõem encontrados

no cotidiano e pelos quais poderá estabelecer relações, acionando o imaginário, a linguagem e o gesto.

Nesse sentido, o momento da leitura da história, além do encantamento em si, possibilita às crianças, desde bebês, perceberem outras nuances: quando a professora, diante dessas crianças, lê e manipula um livro, ela demonstra, com sua gestualidade, como agir com o objeto-livro. Desvela modos de empregar entonação diferenciada na voz, de acompanhar com a expressão as narrativas, de assumir uma postura leitora, enquanto as crianças, inebriadas pela envoltura poética, exercem seu papel de ouvintes. Em outros momentos, ao poderem elas próprias manipular o objeto-livro, terão a oportunidade de ver por si as ilustrações, encontrar imagens que referenciam personagens conhecidos no ambiente da sala e em outros espaços da escola, explorar juntamente com outra criança ou disputar pela sua posse. Tais oportunidades oferecidas no fazer docente, colaboram para que efetivamente se construa o protagonismo da criança com a literatura.

183



FOTOS 1, 2 e 3: Diferentes situações de leitura de histórias em Berçário de CMEI e de Berçário-Escola, 2018. Fonte: Autoras

Na educação infantil, a literatura, pela apresentação de histórias, pode representar um grande espaço de encontro, “aquela ‘terra do meio’, que é feita de conexões, de relacionamentos entre quem conta e quem ouve a história” (RIZZOLI, 2005, p. 6). O universo imaginário presente nas histórias se assemelha àquele presente na brincadeira de faz-de-conta. Assim, permite transformar e recriar sentimentos; refletir sobre a realidade; lidar e, de certa forma, resolver contradições internas. Tal compreensão do faz-de-conta também é proposta por Anna Bondioli, “como [...] uma modalidade através da qual a experiência – interna e externa – pode ser representada, modulada, recombinação, percebida a partir de novos ângulos; em outras palavras, reelaborada” (BONDIOLI, 2007, p. 40). Dialogando com essa perspectiva, constatamos que Liev Vigotski (2008), já preconizara a compreensão da brincadeira “entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”, atrelada às conquistas que as crianças fazem em seus primeiros anos de vida – acompanhadas ou não por diferentes formas de frustração. Para Bondioli, o fato de a criança criar uma nova realidade, “falsa”, não é de forma alguma um aspecto negativo, mas sim um modo “para ter acesso a uma experiência capaz de integrar de maneira mais harmoniosa o vivido e os dados da realidade, de dar significado à experiência” (BONDIOLI, 2007, p. 41).

De forma similar a Bondioli (2007) e Vigotski (2008), Rizzoli (2005) coloca o contar e ouvir histórias como uma forma de interpretar e dar significado “não apenas a um evento isolado, mas a uma série deles. [...] É, por isso, um princípio de estruturação dos processos e das experiências de vida” (BONDIOLI, 2007, p. 11). O momento de ouvir histórias representa um tempo para res(ins)pirar, em meio aos desafios de crescer, conhecer o mundo, adquirir autonomia, conhecimento. Um momento de prazer que propicia desenvolvimento e aprendizagem, mas que para a criança pequena, desde bebê, é fruição, é experiência.

Ler também é brincadeira de criança e entre adulto e criança(s)

Nesta perspectiva, a “mediação literária na Educação Infantil”¹⁶, precisa ser leve, envolvente e prazerosa. E, para tal, conscienciosa, comprometida e responsável, o que implica a profissionalidade envolvida nessa prática. As professoras dos grupos de bebês devem criar momentos para eles vivenciarem o encantamento das histórias lidas ou contadas, como oportunidade para a compreensão de práticas docentes que permitam aos grandes e aos pequenos aventurar-se nessa experiência estética.

Em atividades de orientação de estágio e de assessoramento técnico a equipes de professores, quando temos a oportunidade de propor e em seguida acompanhar situações de interlocução entre adultos e bebês em torno a boas experiências com a literatura, comprovamos que as situações experienciadas pelos bebês lhes permite mergulhar na escuta de uma voz; perceber o modo cadenciado de quem conta ou lê algo; investigar as imagens mostradas pelo adulto; folhear páginas; descobrir a magia das ilustrações; envolver-se com os personagens relacionando seu repertório e o que mais a história lhes consente imaginar. Catarsi (2011) destaca que a leitura audível para as crianças, desde bebês, permite ao ouvinte a criação de imagens mentais e o decorrente desenvolvimento da criatividade e enriquecimento gradual da capacidade simbólica das crianças. Para este autor, a principal

185

¹⁶ No endereço web do Glossário Ceale, o verbete “mediação literária na Educação Infantil” traz, entre outras questões, que uma “mediação realizada por alguém mais experiente pode dar oportunidades para que a criança, desde muito pequena, converse sobre as várias dimensões apresentadas por um texto, sejam elas linguísticas, metalinguísticas ou de conteúdo. Ao se ter clareza do “por que ler” e de “como ler” determinado texto, é possível chamar a atenção para a sua materialidade gráfica (sinais de pontuação, tipografia, tamanho etc.), para as escolhas textuais, os personagens, o tipo de narrador, o vocabulário, os marcadores temporais, entre outros aspectos. Assim sendo, quando se fala de mediação literária na Educação Infantil, se ultrapassa a ação estrita de ler para que as crianças se relacionem com livros e se coloca, portanto, como desafio, dar visibilidade à linguagem a fim de introduzi-las no universo letrado desde a primeira infância.”

preocupação para o adulto que faz ou fará a mediação da leitura deve ser o interesse e envolvimento da criança em relação ao livro, que desvela o prazer da e com a leitura.

A audição de histórias que remeta a crianças, desde bebê, às suas experiências ou a situações fantasiosas lhes dá um “sentimento legítimo ao que experimenta” (RIZZOLI, 2005, p.11) e isso ajuda a superar frustrações. A existência de uma temporalidade nas histórias marcada por um começo, um meio e um final propicia certa segurança às crianças. “A história é uma espécie de quadro que delimita o mundo. Oferece às crianças um horizonte simbólico no qual é possível depositar a própria experiência.” (MANFERRARI, 2011, p. 57).

A contação de histórias e também o contato das crianças com o livro desde os primeiros anos de vida “constituem um convite para a criança pegar o livro para ler. Em poucas palavras, o objetivo é ensinar e aprender a gostar dos livros” (RIZZOLI, 2005, p. 19). E o gosto por ouvir histórias pode ser um grande passo nesse caminho, pois instala referentes importantes sobre a prática cultural de contato com o objeto-livro, a percepção estética da linguagem visual e da linguagem escrita, assim como a possibilidade de se estabelecer certa intimidade com esse momento que aciona o imaginário. Para Cardarello e Chiantera (1989, p.12), “O livro deve representar desde os primeiros anos um objeto familiar para tocar, folhear, observar, ler e fingir ler; um interlocutor com o qual assumir um papel ativo de escuta e compreensão”.

186





FOTOS 4, 5 e 6: Exploração do livro por um dos bebês do Grupo 1 do Berçário-Escola. Fonte: Autoras.



187

FOTOS 7, 8 e 9: Crianças em interação com o objeto-livro, no Berçário-Escola. Fonte: Autoras.

Seja para a exploração autônoma de bebês e crianças pequenas, seja para a leitura pelo adulto, a questão imagética dos livros é muito importante, as ilustrações precisam ter qualidade estética e gráfica (com contornos nítidos, boa definição e bom contraste com o fundo). De algum modo, as imagens conduzem a um início da leitura, sendo precursora da leitura da escrita. A nomeação das imagens é uma das “primeiras leituras” das crianças.

Para Catarsi (2001), as ilustrações acionam um processamento mental específico de reconhecimento, de identificação do que se vê, se observa. Nesse sentido, defende a presença de imagens realistas

nos livros para bebês e crianças pequenas, pois estes revelam maior familiaridade com as experiências pessoais que elas têm e facilitam o reconhecimento e denominação dos objetos e seres retratados. Ao escolhermos livros não precisamos ficar na dependência ou na exclusividade desse tipo de ilustração (realista), a diversidade visual é importante e enriquecedora. Precisamos ter em conta que as imagens dizem, surpreendem, trazem o possível e o impossível, provocam os sentidos, criam significados, seja na presença ou na ausência de texto escrito. Na relação com o texto, as boas e ricas ilustrações (aquelas com qualidade estética e gráfica) ampliam as possibilidades narrativas.¹⁷

Por termos mais conhecimento e consciência acerca das possibilidades de apropriação de um amplo universo de saberes por parte das crianças, desde bebês, a partir da relação com a literatura e com os livros, temos - professores, bibliotecários e pais - cada vez mais responsabilidades ao escolher livros e compor acervos literários nas instituições de Educação Infantil e nas nossas casas. Para termos boas escolhas, a composição e publicação, nas representações de autoria, ilustração e editoria, também são chamados a este compromisso de trazer a público, livros que contribuam com a formação literária e imagética de crianças e adultos e, assim, não encerrem e demarquem estereótipos, preconceitos, estigmas.

¹⁷ Entre alguns livros que tratam da questão da ilustração e do livro de imagens (ainda que não especificamente voltados para as crianças pequenas e os bebês), sugerimos conhecer os seguintes trabalhos: - BELMIRO, C. A. & DAYRELL, M. Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura. In: MARTINS et al (orgs.) Livros e Telas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. - LEE, S. A Trilogia da margem. O livro de imagem segundo Suzy Lee. São Paulo: Cosac Naify, 2012. - OLIVEIRA, I. (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

“Nós somos as histórias”¹⁸, somos as dúvidas, a curiosidade...

As histórias, segundo Rizzoli (2005), devem ser contadas (ou lidas) para que as crianças perguntem *por quê*. Essa vontade de saber o porquê das coisas é típica das crianças e a história que podemos lhes contar “entra muito mais no universo da criança e dará respostas muito mais satisfatórias para ela do que a resposta racional de um adulto” (RIZZOLI, 2005, p. 9). Muito mais do que trazer a criança para a “realidade”, podemos e devemos ser seus companheiros na exploração do mundo da fantasia. Manferrari enfatiza:

O imaginário de cada um de nós nutre-se e expande-se graças à exploração dos mundos que as histórias nos descortinam. Quando ouvimos uma história, estamos simultaneamente em dois mundos: o físico, no qual ocorre a narrativa, e o imaginário, no qual se desenrola a história. (MANFERRARI, 2011, p. 58).

Nabokov (*apud* RIZZOLI, 2005) afirma que a narrativa representa um ponto delicado de encontro entre a imaginação e o conhecimento. Ou seja, contando histórias, estamos lidando com conhecimento, mas permitindo à imaginação brotar e abrir caminhos, “desvelar mundos possíveis” (MANFERRARI, 2011, p. 58); enquanto ao contrário, “situações mais rígidas e mais definidas podem inibir o desenvolvimento dessa criatividade e dessa imaginação da criança” (RIZZOLI, 2005, p. 9).

A experiência com a literatura em turmas de bebês e crianças muito pequenas se constitui daquilo que vivenciam e revelam: ouvintes interessados, atentos; observadores do belo, do curioso, do diverso, do novo, que pode ser simples, ao invés de sofisticado; interlocutores, envolvidos pela narrativa, emocionados e encantados; imersos na fantasia, no imaginário, no (im)possível.

O importante é abrir espaço, criar oportunidades, incluindo histórias lidas, contadas, dramatizadas nos cotidianos da Educação

¹⁸ Expressão de Gianfranco Staccioli, no livro STACCIOLI, Gianfranco. *L'Albero dei Racconti*. Pisa: Pacini Editore, 2014.

Infantil, para os bebês se relacionarem, desenvolverem uma relação saudável com suas vivências e consigo mesmos, escutarem os outros e se fazerem ouvir - habilidades essenciais para o diálogo e a alteridade (tão necessários à sociedade atual) - além de adquirirem conhecimentos através da curiosidade, da imaginação e da linguagem, tanto quanto através da vontade de se comunicar e de entender o mundo, sem deixarem de criar e imaginar mundos, da maneira que desejam.

Na esteira desses bons encontros ter o domínio sobre a linguagem escrita certamente não significará uma obrigação escolar, podendo ser a explicitação da necessidade e vontade da própria criança de ser leitora e escritora.

A leitura, a contação de histórias, a brincadeira ritmada com parlendas, trava-línguas, poemas, o embalo das canções de ninar, são práticas necessárias se quisermos traçar um caminho de educação contra a barbárie (KRAMER, 1999). Kramer nos lembra que, independentemente dos avanços que a humanidade alcançou, “não logrou enfrentar e superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida [...]: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade” (KRAMER, 1999, p. 276). Podemos vincular a este posicionamento de Sônia Kramer as palavras de Gianni Rodari, de que estamos precisados de “imaginação também para acreditar que o mundo possa tornar-se mais humano.” (RODARI, 1982, p.167).

Ou seja, ao contarmos e ouvirmos histórias, estamos exercitando a capacidade imaginária (colocar-se em outro papel, sair do seu lugar) e de escuta (conhecer o que o outro tem a dizer) e esse é um caminho interessante para educar para o respeito e a tolerância. É essencial “que a criança aprenda a respeitar e a se fazer respeitar” (RIZZOLI, 2005, p.12).

Algumas considerações para a construção de percursos possíveis

Neste texto, procuramos trazer referências importantes à prática educativa da literatura com bebês e crianças pequenas, as quais se filiam em perspectivas que enlevam a educação como oportunidade de valorizar a cultura, a relação e o sentido de humanidade que acreditamos serem necessários a perpetuar no cotidiano.

A experiência como âmbito do vivido, do gesto, da amorosidade, da palavra, do significado construído e compartilhado pela vivência, dos sentidos que o adulto é responsável a apresentar como possibilidade e, daquilo que a criança experimenta, se nutre e constitui referência para os sujeitos lançarem mão em suas apropriações, produções e saberes.

Seria, portanto, esse o sentido educativo de apresentar a literatura para bebês, como um legado que desejamos partilhar, repertoriar, causar impacto por efeitos estéticos, pela emoção que envolve a palavra e o gesto, pelos significados que enfatizamos e consolidamos como pertencimento, memória, nossas histórias. Tal como enuncia Kramer (1999), se a educação pode ser um caminho contra a barbárie, em que o cuidado ético é necessário à sobrevivência da espécie (GUIMARÃES, 2011; BOFF, 2012), essencial a uma prática envolvida de ternura (LÓPEZ, 2005), assim, a literatura se constitui como oportunidade para instaurarmos nas crianças, desde bebês, o sentido do humano que faz enaltecer valores e modos culturais apreendidos desde o afeto, da estética e da ação construída pelo protagonismo dos sujeitos.

191

Referências

- BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele de (org). **A Criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o**

tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007, p. 38-52.

CARDARELLO, Roberta, Chiantera, Angela. (a cura di). **Leggere prima di leggere**, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

CATARSI, Enzo. (a cura di). **Lettura e narrazione al nido**. Bergamo: Edizioni Junior, 2001.

CATARSI, Enzo. (a cura di). **Educazione alla lettura e continuità educativa**. Bergamo, Edizioni Junior, 2011.

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

KRAMER, Sonia. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sonia (org). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p. 269-280.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

192 LÓPEZ, Maria Emilia. Didáctica de la ternura: reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal. **Revista Punto de Partida**, Año 2, n. 18. Buenos Aires: Editora del Sur, 2005.

LÓPEZ, Maria Emilia. **Bebês como leitores e autores**. Coleção leitura e escrita na educação infantil. Caderno 4, vol. 5. Brasília: MEC/SEB, 2016.

MANFERRARI, Marina. Histórias são Naus que Cruzam Fronteiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 51-62, maio/ago. 2011.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil do norte da Itália. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 91, p. 5-23.

VIGOTSKI, Liev Semionvitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, nº11, julho de 2008. Disponível em: <http://www.ltlds.ufrrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>.

Sugestões de CDs de Acalantos e Canções de ninar:

Abra a Roda Tin Dô Lê Lê/ Lydia Hortélio

Oh! Bela Alice / Lydia Hortélio

Murucututu/ Eugênio Tadeu e Miguel Queiroz

Paisagens/ Ivan Vilela

Canções de Ninar/ Palavra Cantada

Indicações de links com matérias e materiais sobre o tema discutido nesse capítulo:

<https://lunetas.com.br/cancoes-de-ninar-brasileiras/>

<https://leiturinha.com.br/blog/o-que-sao-parlendas-e-quais-seus-beneficios-para-os-pequenos/>

<https://contacausos.com.br/77-parlendas-brasileiras/>

http://issuu.com/revistaemilia/docs/livro_dos_beb_s/7?e=0/4728888 - SYLVIE, A. et al. A pequena história dos bebês e dos livros. Publicação eletrônica. Revista Emilia, 2013.

Brincando com a natureza, na aldeia e na cidade: em busca de uma pedagogia nossa

*Lea Tiriba
Amanda Vollger
Jéssica Elias Pereira
Priscila Cardozo da Silva
Raissa Cortat*

Introdução

Este texto aponta possibilidades de trabalho cotidiano de educação de crianças e de formação de suas educadoras/es em conexão com a natureza, a partir de resultados parciais de investigações¹⁹ sobre Educação Infantil Escolar Indígena e Educação Infantil em contexto urbano (VOLLGER; TIRIBA, 2018).

195

Desde 2009, temos investido na perspectiva de conhecer filosofias, saberes, valores, modos de sentir, viver, pensar, organizar a vida e educar que são próprias de comunidades e povos tradicionais brasileiros, em especial do Rio de Janeiro e da Bahia (onde se situam nossas pesquisas), com vistas a contribuir para o questionamento e a transformação do modelo escolar eurocêntrico e para a criação de metodologias de educação infantil e de formação de suas educadoras, na perspectiva de epistemologias afro-ameríndias brasileiras.

Considerando que, para uma pedagogia nossa, que contemple a pluralidade social brasileira, é necessário o resgate e a difusão de culturas ancestrais abissalizadas (SANTOS, 2007; MIRANDA, 2018),

¹⁹Estas investigações vêm sendo realizadas pelo Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, (GiTaKa - UNIRIO/RJ), em parceria com o Grupo de Pesquisa em Interações Socioambientais, da Universidade Estadual de Santa Cruz, (GEPISA - UESC/BA).

nossa intenção é a de buscar elementos para o desenvolvimento e incorporação, pelas instituições urbanas, de modos de educar que respeitem a integridade do humano, como ser biofílico e da cultura. (ESPINOZA, 1983; VYGOTSKI, 1989).

Caminhando nesse sentido, e com vistas a conhecer concepções epistemológicas que quebrem a lógica racionalista da formação inicial e continuada de professores (TIRIBA, 2018), identificamos a necessidade de adentrar as filosofias ameríndias, especialmente no que diz respeito à centralidade das relações com a natureza, à sua valorização como ente e não apenas como fonte de recursos (LOUREIRO, 2012; GUIMARÃES; PRADO, 2014), assim como ao lugar das crianças nos modos de organização de suas sociedades, especialmente, as indígenas ²⁰.

Em defesa dos direitos a serem assegurados às crianças em espaços de Educação Infantil (BRASIL, 1995; 2009; 2012); e as definindo como seres da cultura (VYGOTSKY, 1989) e simultaneamente da natureza (ESPINOSA, 1983) estamos interessadas em conhecer modos de pensar e de sentir não orientados por pressupostos antropocêntricos, individualistas, racionalistas e patriarcais, que, enredados, estão na origem da crise generalizada das condições de vida no planeta. Nossos compromissos - de professora e estudantes de Licenciatura em Pedagogia que atuarão na Educação Básica - vêm sendo o de produção de creches e pré-escolas que se constituam como espaços de viver o que alegra e potencializa a existência (ESPINOSA, 1983), portanto, em que estejam fundidas as dimensões da inteligência e da vontade, do pensar e do sentir, da estética e da ética, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

²⁰ Sem ilusões sobre a vida dos povos originários, marcada por sangrentas lutas em defesa de seus territórios e da própria vida, as pesquisas desenvolvidas pelo GiTaKa buscam aprender com esses povos os saberes necessários a um convívio equilibrado entre seres humanos e natureza.

A miríade ensino-pesquisa-extensão é movida pela por essa utopia, no sentido de busca de novos valores que sejam a base e a expressão de modelos de desenvolvimento que assegurem qualidade nos planos das três ecologias (GUATTARI, 1990): das relações de cada ser humano consigo mesmo (ecologia pessoal), com os demais seres humanos (ecologia social) e das relações dos humanos com os ambientes naturais (ecologia ambiental).

Com essa perspectiva, num primeiro momento, apresentamos as concepções gerais que orientam a nossa trajetória teórico-metodológica de investigação sobre as filosofias e modos de viver e educar de povos originários e tradicionais brasileiros, em busca de inspiração para as práticas de educação infantil em creches e pré-escolas urbanas. Num segundo momento, explicitamos sucintamente os caminhos e achados de pesquisa relativos a aspectos que interessam ao tema aqui abordado. E, finalmente, descrevemos os modos como vimos inserindo estudantes de pedagogia em processos de formação inicial que as aproximam das crianças da natureza, em um movimento de romper com a lógica de emparedamento, que divorcia seres humanos e demais seres da biodiversidade. Ao final, enfatizamos a necessidade urgente de pedagogias que brinquem em conexão com a natureza, em uma perspectiva de alegrar e potencializar as crianças e a preservar a Terra, retomando as tradições ancestrais, e com vistas à produção de uma pedagogia nossa.

197

Perspectivas teórico-metodológicas

Os desafios que nos colocamos vêm conduzindo aos estudos de autores que permitem tecer um campo de interfaces entre a Educação Infantil, a Educação Ambiental, a Arte-Educação e a Educação Escolar Indígena. E trouxeram-nos também aos estudos sobre as manifestações dos povos originários e tradicionais brasileiros, tema que está no coração de nossas atividades de

pesquisa-ensino-extensão. Pois, refletindo sobre a conjuntura sócio-político-econômica-ambiental mundial, consideramos que o paradigma ocidental está moribundo, já não pode mais renovar-se (SANTOS, 2001). Esta constatação nos mobiliza a movimentos de escavação cultural, de ruptura com o que está instituído, na perspectiva de alimentar revoluções moleculares (GUATTARI e ROLNIK, 1986), favoráveis a modos de viver e de educar que tenham a ética do cuidado como referência (TRONTO, 1997). Nesse distanciamento dos padrões eurocêntricos, realizamos um mergulho nas filosofias de povos originários e tradicionais brasileiros (FERNANDES, 1975; RIBEIRO, 1995)

Utilizamos o termo “comunidades e povos tradicionais” para nos referirmos a uma caracterização sócio-político-antropológica, atribuída a uma diversidade de culturas e modos de vida de um conjunto de grupos sociais²¹ que, a partir da década de 80, ganhou visibilidade nas lutas pelo reconhecimento de seus direitos culturais e territoriais. Mesmo sendo muitas as diferenças entre seus modos de vida, algumas características são apontadas como atributos comuns a estes povos: a produção da vida em conexão com ciclos naturais e com um território específico; a organização familiar-comunitária do trabalho; e o seu sentido de assegurar a continuidade de seus modos próprios de vida, crenças, ritos, festas, manifestações

198

²¹Cruz (2012, pp 595-596) refere-se a (...) povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros); grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, catingueiros, vazonateiros, geraizeiros, chapadeiros); e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes-campeiros, fundo de pasto, vaqueiros). Além dos citados por Cruz, outras comunidades e povos são reconhecidos no decreto Nº 8750, de 09 de maio de 2016, assinado pela a Presidenta Dilma Roussef. O referido decreto instituiu o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT, órgão colegiado de caráter consultivo, integrante da estrutura do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm Acesso em 13/12/2017

artístico-culturais.

Queremos aprender o respeito às crianças, entendidas não como seres que sabem menos, mas que sabem “outras coisas”, que têm uma visão própria de mundo (COHN, 2005; COSTA, 2015). Buscamos também aprender o respeito às vontades do corpo e valorização dos saberes femininos, assim como vivência do ser-coletivo. Pois, considerando que a razão/o sentido do trabalho é o de suprir as necessidades do grupo, não do indivíduo; e que se assenta, portanto, em modos de organização da vida pautadas em relações sociais horizontais, podemos pensar que a democracia, enquanto modo social de existência, seja, ainda, em alguns grupos, e em certas medidas, por eles vivida.

Com Santos (2007) entendemos que o pensamento moderno ocidental é composto por linhas visíveis e invisíveis, onde as invisíveis fundamentam as visíveis. Do lado visível, estão presentes a filosofia, principalmente a racionalista, e a teologia, legitimadas pelos colonizadores. Do lado invisível estão os saberes que se fundamentam em conexão com a natureza e nas sensações e percepções do corpo como fonte de conhecimento. Na perspectiva da abissalidade, as visões de mundo distintas do paradigma cientificista, como a de povos tradicionais que regem suas rotinas a partir da coletividade e da união com o ambiente natural, foram – e ainda são – silenciadas por disputas de interesses religiosos, culturais, políticos e econômicos, inicialmente pelo processo de colonização e, de forma continuada, pela ascensão do capitalismo.

Nesse contexto econômico-político-ideológico, a instituição escolar atua como espaço de contenção, repressão dos sentidos e domínio dos corpos, visando a perpetuação da sociedade do controle (FOUCAULT, 1987). Aí são propagados ideais individualistas que estimulam, desde a infância, a competitividade entre os membros da sociedade e a superioridade em relação à natureza, vista apenas como recurso para produção de mercadorias e alimentação da máquina consumista global, como leite para os humanos. Em um

momento de consumismo desenfreado, se faz necessária a constituição de novos paradigmas mais sensíveis, e que ressaltem a importância da coletividade como condição da constituição humana; e da natureza, não como um objeto, mas como um organismo vivo, como uma “força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos” (CHAUÍ, 2001, p. 209). Nessa perspectiva, os princípios de relação sensível com a natureza e com o outro, vivenciados pelos povos tradicionais, precisam ser disseminados desde os primeiros anos, uma vez que as crianças urbanas passam grande parte do seu tempo diário nos espaços escolares.

Assim, seguindo os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), que asseguram o direito à brincadeira; orientadas pelos preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012), que afirmam o direito ao contato com a natureza; e respeitando as crianças como “seres que se constituem em conexão com outros seres humanos e não-humanos e se potencializam neste estado de conexão” (TIRIBA, 2017, p.1), buscamos inspiração nos povos tradicionais brasileiros, em especial, povos indígenas²², para a criação de uma pedagogia autoral que seja condizente com a linha de pensamento de povos que nos constituem como brasileiros (FLORES; TIRIBA, 2017). Consideradas como herdeiras culturais desses povos, habitando as cidades, elas

200

²²A atual população indígena brasileira, segundo resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, é de 817.963 indígenas em 305 diferentes etnias, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Além disso, foram registradas no país 274 línguas indígenas. Este Censo revelou que em todos os Estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. A FUNAI também registra 69 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 13/12/2018.

integram, portanto, os grupos de crianças que estão matriculadas em escolas urbanas.

Em busca de práticas educativas ecológicas, ambientalmente comprometidas, trazemos apontamentos e reflexões sobre a reconexão entre as crianças e a natureza, com base nos saberes dos nossos povos originários, cujo modo de vida é regido pela natureza e assegura a sua condição de ser biofílico, isto é, em que é mantida a sua biofilia. Entendida como atração e apego ao que é vivo (WILSON, 1989; PROFICE, 2016) esta tendência é observada entre as crianças pequenas, que, insistentemente, buscam a terra, a areia, a água - o que está disponível no mundo natural e as afeta - como companheiras de brincadeiras. (ESPINOZA, 1983).

Entretanto, embora seja considerada inata, a atração pela natureza é fortalecida ou enfraquecida pelas condições socioambientais em que os sujeitos e grupos estão inseridos. Ou seja, sua manutenção, fortalecimento, atenuação, ou mesmo extinção são definidas pela cultura. Sem convívio entre humanos e natureza não haverá sentimento de apego, nem vontade de proteção. Assim, podemos considerar que uma educação que se dê em relação de proximidade com a natureza implicará em ações de defesa do ambiente. Pois só é possível proteger o que se ama; e só se ama o que se conhece...

201

Caminhos e achados da pesquisa

Lembramos que, neste texto, temos a intenção de relatar os investimentos no sentido de que os achados de pesquisas junto a povos indígenas repercutam nas práticas de ensino e extensão voltadas para a educação infantil urbana e a formação de suas professoras/es. A articulação de diferentes caminhos e instrumentos de pesquisa se dá em função deste objetivo, especialmente no que diz respeito às brincadeiras em relação com o ambiente natural.

Nossas pesquisas junto a educadoras/es indígenas do povo

Tupinambá de Olivença²³, vem revelando que os ambientes naturais são os espaços das brincadeiras cotidianas; que as crianças têm forte vínculo com a natureza e um sentimento de pertença ao mundo natural; e que, através da brincadeira, elas se apropriam e participam ativamente da produção do conhecimento tradicional local.

Os materiais coletados - através de pesquisa participante, em espaços de formação de educadoras, inserção ativa via projetos de ensino nas práticas cotidianas dos núcleos de Educação Infantil (especialmente por parte do GEPISA), assim como produção de diários de campo, escritas de professores indígenas, desenhos, falas, fotos e vídeos de crianças vêm nos possibilitando acessar os sentimentos e o conhecimento das crianças acerca da natureza e observar atividades que acontecem em ambientes naturais, assim como manifestações de apego ao lugar e relações mais afetivas. (TIRIBA; PROFICE, 2012; 2018)

202 A proximidade é assegurada por um dia a dia escolar que assegura vivências com a natureza! Segundo os relatos das professoras²⁴, nos espaços abertos acontecem passeios, atividades

²³ Os Tupinambá de Olivença vivem no sul da Bahia, em 23 comunidades situadas nos municípios de Una, Buerarema e Ilhéus. Nosso primeiro contato com esses povos se deu em 2009, no contexto do Projeto *Tendências de políticas de transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteiras* (OEA/MEC/COEDI, com o objetivo de compreender as vivências infantis indígenas em espaços comunitários e em espaços formais de Educação Infantil (TIRIBA, 2010). Em 2014, demos continuidade aos estudos, agora em parceria com o GEPISA/UESC-BA, através do *Projeto de Pesquisa Infâncias Tupinambás*, estudo de caso da interação entre crianças e ambientes naturais em comunidades indígenas (TIRIBA; PROFICE, 2012; 2018). E, em 2017, nasceu o Projeto *Infâncias em comunidades tradicionais e em áreas de proteção ambiental no Brasil e em Cuba - lições para educação ambiental*, com o objetivo de identificar, reunir e sistematizar o conhecimento produzido nas distintas áreas do conhecimento acerca das infâncias indígenas e/ou das que vivem em áreas de proteção ambiental, com foco na interação das crianças com os ambientes naturais e seus seres.

²⁴ Relatos sobre as rotinas cotidianas de 31 educadoras/es tupinambá, que atuam em 23 núcleos de educação escolar indígena. Os dados, produzidos em um encontro de formação realizado em Olivença, são referentes ao tempo que as crianças permanecem fora dos espaços entre paredes e muros, às atividades e aos lugares em que as realizam. No período diário de 4 horas, o tempo ao ar livre é superior à 2 hs

com músicas, brincadeiras livres, contação de histórias lanche, conversas informais, atividades corporais voltadas à sua cultura; atividades de colagem e pintura; e o *Poranci*, um ritual cultural que reúne todos numa dança circular, produzindo concentração, serenidade (TIRIBA, 2010).

Nas práticas pedagógicas do Núcleo Katuana, de Olivença, que recebe crianças a partir de um ano e meio, pudemos observar rotinas pouco afeitas à tradição ocidental de relações de dominação etária dos adultos sobre as crianças, marcadas por obsessão pelo controle (LUZ, 2012). Observamos também dinâmicas cotidianas que favorecem a livre circulação das crianças nos espaços educativos, liberdade de escolha de atividades e integração espontânea de diferentes faixas etárias, assim como relações de poder mais horizontais entre adultos e crianças e entre a escola e comunidade. Chamam a atenção os ritmos temporais colados no desejo e a conexão com a natureza (TIRIBA, 2010; TIRIBA; PROFICE, 2012).

203

Mobilizadas pela pedagogia Tupinambá, analisamos relatos de rotinas escritas por 26 professoras da rede pública do Rio de Janeiro (VOLLGER, PEREIRA; TIRIBA, 2018). Trata-se de trabalhos finais de alunas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/CEDEI - MEC/UNIRIO, no período 2013-2014. O objetivo desta tarefa era a construção de um diagnóstico das condições ambientais das instituições. Para tanto, propusemos que relacionassem suas vivências e práticas pedagógicas aos direitos estabelecidos no documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*²⁵ (BRASIL, 1995), mais especificamente os direitos à brincadeira; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;

em 11% das escolas; de 1h10 à 1h30, em 41% das escolas; de 1h30 à 2 horas, em 30% das instituições; de menos de uma hora, em 18% delas (VOLLGER; TIRIBA, 2018).

²⁵Documento elaborado pelas pesquisadoras e professoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos.

e aos movimentos amplos em espaços ao ar livre.

Os relatos das professoras cariocas evidenciam que as creches e pré-escolas se constituem como um ambiente emparedado, que, em alguns casos, até impossibilitam que as crianças tenham contato com a luz solar ou que visualizem o ambiente ao seu redor para além das paredes, visto que ambos os aspectos são ausentes, respectivamente, em 46% e 58% dos relatos. A natureza é vista como o lugar do perigo e como precursora de doenças respiratórias, portanto, o acesso é estritamente limitado. 46% dos relatos referem-se à possibilidade de contato das crianças com os elementos naturais; 38% à presença de plantas e canteiros, mas que as crianças não têm livre acesso, pois os membros da escola têm receio de que se machuquem; a brincadeira com água, ausente em 62% dos relatos, é apontada como geradora de tensões entre os funcionários das instituições. Em 31% das escolas sequer há visitas a parques, jardins e zoológicos. Inferimos, então que a questão das relações humanas com o ambiente talvez seja tratada apenas através do discurso. (VOLLGER; PEREIRA; TIRIBA, 2018).

204

Para as crianças indígenas a concepção de natureza é diferenciada, algo que está intrinsecamente relacionado à sua existência. Compreender o espaço em que vive, explorar a aldeia em grupo é uma brincadeira, estar em contato direto com os animais, a água, com a terra, é o comum. As crianças tupinambá se relacionam com a natureza tanto nas aldeias onde vivem quanto no contexto escolar. Elas “lançam na mata, brincam na praça central, vão à praia e ao balneário de Toromba tomar banho de piscina... Rios, colinas, bancos de areia e matas são os lugares do brincar cotidiano.” (TIRIBA; PROFICE, 2018, p. 37). As crianças são criativas na elaboração de seus brinquedos, compostos por elementos naturais como pedaços de madeiras, conchas, e folhas das árvores. As brincadeiras são coletivas, envolvendo familiares e professores. No momento da brincadeira grupal, estabelecem vínculos sociais e começam a se preparar para a vida adulta, “mesmo sendo situações vividas de forma elementar, elas antecipam e preparam, passando

pelos diversos estágios culturais”. (ALTMAN, 2008, p. 240).

A partir do confronto entre os dados obtidos nos dois estudos - verificando que a Educação Infantil escolar indígena valoriza os espaços abertos e o contato das crianças com a natureza; e, quantificando o estado de emparedamento das crianças nas instituições escolares urbanas, organizadas com base em um modelo escolar tradicional, com um controle excessivo sobre o movimento e a fala das crianças – passamos a investir ainda mais enfaticamente em metodologias de formação inicial e continuada que valorizem a proximidade.

Na graduação em Pedagogia, inventando uma formação teórico-brincante

Com base nos achados de pesquisa acima expostos, e paralelamente a eles, desenvolvemos, no decorrer das disciplinas Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UNIRIO, atividades que articulam o estudo teórico com a vivência de relações brincantes com crianças de 3 a 6 anos de uma escola pública de Educação Infantil do município do RJ. Neste espaço, materializamos os objetivos do Projeto de Ensino “**Reconectar com a natureza, desemparedar!**”, cujo objetivo é assegurar a meninas e meninos os direitos a interagir e brincar, ao movimento livre do corpo em espaços amplos, internos e externos às instituições, ao contato com a natureza, à liberdade de expressão e de escolha. Realizando atividades em lugares que jamais eram frequentados pelas crianças (como a praia), oferecemos espaços, tempos e materiais voltados para uma educação que pretendemos menos antropocêntrica e mais ambientalmente comprometida para todas as crianças, seja em ambientes naturais, rurais ou urbanos (VOLLGER *et al*, 2017).

Intencionamos criar metodologias de formação atentas às necessidades de reconexão com a natureza, livre movimentação dos

corpos, reinvenção dos caminhos de conhecer, em especial os da arte; e aprendizagem do exercício de ser-grupo. Atentas à necessidade de que as ações unificadas entre pesquisa-extensão-ensino sirvam à transformação do quadro socioambiental local e global em que estamos situados, temos nos concentrado na produção do que denominamos como “metodologias teórico-brincantes” (SCHAFER, GUEDES e TIRIBA, 2017). A produção/criação dessas metodologias se constitui como objetivo e produto das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo Infâncias, Natureza e Arte, NiNA/UNiRIO²⁶, comprometido com a compreensão dos pressupostos ontológico, epistemológico e antropológico do paradigma moderno; e, ao mesmo tempo, com a criação de modos de educar em que a aprendizagem de conceitos se articule harmoniosamente com a proximidade da natureza; em que, na contramão da perspectiva cartesiana, desejos, emoções e afetos, intuição e criação sejam entendidas como parceiras inseparáveis e favorecedoras da elaboração teórica, integrando reflexão e vivências corporais, plásticas, musicais, dramáticas. Com estas metodologias buscamos driblar e superar o modelo tradicional da escola, sua estrutura, suas rotinas, propondo atividades em que o corpo fala, com palavras ou gestos, os olhares se alcançam, o pensamento acompanha a sensação, produzindo ideias, conceitos (ESPINOSA, 1983; SANTOS, 2001) Nessa perspectiva, a brincadeira é entendida como atividade constitutiva, forma de integração do filhote humano ao meio social e cultural (VYGOTSKY, 1989). As crianças brincam porque brincar é uma fonte do seu desenvolvimento.

As práticas desenvolvidas atuam na perspectiva da valorização do brincar como ferramenta educativa; do favorecimento da reflexão e tomada coletiva de decisões; envolvem as artes e o livre movimento

²⁶Integram o NiNA os Grupos GiTaKa (Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental), o FRESTAS (“Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos”) e o GEASUR (Grupo de Estudos de Educação Ambiental desde El Sur), todos da UNiRIO.

dos corpos, buscando uma relação equilibrada entre os aspectos cognitivo, afetivo e motor, articulado à consciência ambiental, via relação afetiva com o outro e com a Terra. Envolvem ainda o exercício da democracia no processo de planejamento e avaliação permanente das práticas que as/os estudantes realizam com as crianças; e o exercício de relações horizontais com estas últimas, na medida em que os movimentos infantis brincantes é que organizam os caminhos e orientam a intencionalidade pedagógica.

O sucesso das atividades - no que diz respeito à descobertas metodológicas para as docentes (da UNIRIO e da Escola Municipal), aprendizagens para as discentes, e alegria para as crianças - nos levou à proposição de um projeto de ensino que inova em termos de articulação entre teoria e prática, num contexto mundial em que se impõem novos paradigmas nas relações entre seres humanos e natureza, sempre no sentido da superação da dicotomia fundamental da modernidade, entre seres humanos e natureza. A necessidade de relações sustentáveis exige reverter o paradigma educativo escolar moderno que tem a sala como referência, um modelo que obriga as crianças e professores a permanecerem por horas a fio em espaços fechados, obedecendo a um comando único, impondo a que realizem todas as atividades num mesmo tempo, reproduzindo as rotinas dos quartéis, indiferentes às singularidades, ritmos, necessidades e desejos individuais, grupais, culturais.

207

Na contramão desta perspectiva, temos as interações e a brincadeira como eixos norteadores; e, inspiradas na filosofia de Espinosa (1983), trabalhamos no sentido de que as escolas se constituam como espaços de viver o que é bom, alegrar e potencializar a existência. Este projeto - cuja metodologia vem sendo ensaiada também em Cursos de Especialização e de Extensão coordenados pelo NiNA - tem justamente o objetivo de inserir as alunas em processos pedagógicos que incluam as dimensões da reflexão teórica e da ação, assegurando espaços e tempos de reverência à natureza e de fruição e criação artístico-cultural;

Visamos processos pedagógicos que assumam a educação em um sentido amplo, extrapolem os marcos da transmissão de conhecimentos via razão e busquem abranger outras dimensões humanas, como a intuição, as vontades do corpo, as relações com a natureza e vivências artísticas em suas múltiplas dimensões (música, dança, teatro e artes visuais).

A proposta busca problematizar a situação das crianças que vivem emparedadas em creches e pré-escolas. Para tanto, a metodologia de trabalho sensibiliza a partir da própria experiência das alunas da graduação, acionando o exercício de recorrer às lembranças afetivas e sensoriais dos espaços naturais da infância, através da produção de bibliografias ambientais.

As/os estudantes foram incentivadas/os a brincar, a observar seus corpos e se concentrar com os sentidos, a relação consigo, com a turma e com a natureza, buscando a reconexão ambiental através do exercício do desemparedamento. Para a construção das atividades, ofertadas às crianças, investigaram o campo da antropologia e da sociologia da infância, discutindo e ampliando conceitos sobre a diversidade de infâncias e brincadeiras; analisaram imagens e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) referentes aos direitos infantis e às práticas nas instituições escolares.

208

As práticas pedagógicas de trabalho de formação inicial envolvem leitura e debate de textos teóricos sobre metodologias de trabalhos com as crianças (FREIRE, 1983; GUIMARÃES, 2003). As análises de textos possibilitaram identificar propostas cuja intencionalidade pedagógica, organizada por faixas etárias não leva em conta as possibilidades de aprender com as diferenças, como enfatiza Vygotsky (1989), nem considera as aspirações, o potencial e a capacidade infantil de fazer escolhas.

Mobilizadas pelos estudos sobre o livre brincar e pelo desafio de desemparedar, temos optado por ocupar os espaços ao ar livre, tão pouco incluído nos planejamentos pedagógicos da formação

universitária. Partindo do princípio de que as crianças são seres da natureza e simultaneamente, da cultura, chamamos a atenção para o fato das leis que regem a Educação Infantil situarem as interações e as brincadeiras no coração do projeto educacional das crianças brasileiras. Em coerência com a definição legal e com a concepção de ser humano por nós defendida, as atividades desenvolvidas pelas alunas das disciplinas Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil junto às crianças e professoras da escola, têm a intenção de ultrapassar o espaço das salas: um local que, historicamente, carrega os estigmas de hierarquização, comando e poder, não possibilitadores da livre expressão dos corpos que nele convivem (LUZ, 2012; GUIMARÃES, 2003). Este modo de organização escolar emparedado vem contribuindo para uma separação dos seres humanos em relação à natureza e para a inserção das crianças na lógica da produtividade e do consumismo, em detrimento da convivência e da qualidade das interações entre humanos e não humanos (TIRIBA, 2018).

209

São planejadas e realizadas pelas estudantes, dentro da carga horária das referidas disciplinas, diferentes propostas de atividades – como brincadeiras livres (correr, pular, dançar etc); oficina de artes (preparação de tintas naturais com temperos, contação de histórias, brincadeiras com argila, colagens com elementos naturais disponíveis no local, reutilização de materiais que seriam descartados etc); oficina de comidinhas (com panelas e colheres de pau de verdade, utilização de terra, água, horta, galhos de árvores, pedras, areia etc). Atividades que são oferecidas, simultaneamente às diversas turmas, em ambientes abertos e amplos, utilizando uma diversidade de materiais não comerciais e não estruturados. As crianças têm total liberdade para circular livremente entre as atividades e materiais que são oferecidos, entre crianças de diferentes faixas etárias e de decidir sobre onde, com quem e como brincar, pelo tempo que desejar práticas comuns na escola Tupinambá.

Inicialmente, algumas crianças que se mostram inseguras e amedrontadas frente à liberdade procuram por aprovação de adultos em suas escolhas; não acreditam que podem se sujar e molhar, preocupadas com a possível reação de censura e reprimenda dos pais e professoras, atitudes que são comuns e precisam ser constantemente trabalhadas pela coordenação do projeto.

Vencidos os obstáculos iniciais, a descontração e a alegria imperam! As atividades revelam envolvimento profundo, crianças alegres, vibrantes, entregues às investigações, individuais ou coletivas, definidas por elas mesmas. Cabe às estudantes a atenção aos seus movimentos brincantes, a proposição de materiais que as incentivem a perseverar em suas pesquisas e disponibilidade para brincar junto. Evidencia-se então que todo lugar pode ser o lugar da criatividade e da aprendizagem; que as crianças sabem fazer escolhas e que, ao brincar, fazem uma releitura do espaço, do ambiente em que se situam; que as crianças que apresentam dificuldades especiais em seu desenvolvimento, ou as consideradas “problema” se integram facilmente ao ambiente e às propostas, muitas vezes aderindo às atividades do coletivo; que os movimentos de reconexão com a natureza remetem aos sentidos do corpo, à imaginação, à retomada de relações afetivas com os animais e vegetais, ao relacionamento orgânico com a vida!

210

Ao analisar essas experiências é possível afirmar as atividades se configuram como bons encontros, das crianças entre si e com a natureza (ESPINOZA, 1983); espaços de respeito às suas vontades, liberdade de movimento corporal e deslocamento nos espaços da escola, que, de direito, são seus; liberdade de expressão e de escolha; de exercício do coletivo, da democracia.

Considerações Finais

O levantamento bibliográfico realizado no contexto dos projetos por nós realizados refere-se à autonomia infantil, à

liberdade de explorar o próprio território e à responsabilidade das crianças maiores pelo cuidado das menores, em relação livre com os ambientes naturais. Na contramão dessa perspectiva, a educação infantil urbana ocidental se dá em ambientes escolares emparedados, afirmando modos de viver e de educar que reproduzem divórcios entre seres humanos e natureza, dominação e controle do corpo e da mente. Contrários à pedagogia importada, esses povos regem suas rotinas, espaços-tempos e experiências corporais em comunhão com a natureza, orientando seu processo educativo em coerência com uma perspectiva ancestral que entende a criança como ser indissociado da natureza.

Sobre a questão, verificamos, que não apenas os povos indígenas concebem as crianças como tal. De fato, em estudo de Almirante e Oliveira (2017), encontramos alguns sentidos comuns entre as brincadeiras de crianças tupinambá e crianças pertencentes à povos de terreiro, na medida em que se desenvolvem em relação estreita com a natureza. Ao brincar, elas vivenciam no faz de conta as suas funções dentro do ritual do Candomblé de forma lúdica: realizam as atividades de cuidado ao “santo”, cantam, rezam, exercitam os conhecimentos adquiridos acerca do uso dos vegetais e do preparo da comida de origem animal e vegetal para a ritualística sacrificial. Em contato com os ensinamentos ancestrais e brincando no terreiro, a infância que circula nesse espaço experimenta e afirma uma relação outra com a natureza, de respeito, cuidado, encontro e reconhecimento. Esse modo de viver – compartilhado pela oralidade, pelo ato de viver em si, presente em caminhos de terras ancestrais – nos ensina a resistência ao padrão de destruição ambiental e individualismo e consumismo que nos é imposto. Corpo, espírito e natureza em um só tempo e espaço.

Podemos entender, então, a importância de ampliarmos os estudos sobre as muitas comunidades e povos tradicionais que habitam hoje o nosso país. Pois buscar concepções outras de infância e de natureza significa trazer a luz, ampliar e horizontalizar relações

com as nossas origens culturais. Os povos que tanto foram explorados, hoje, são marginalizados e pouco valorizados como legítimos donos das terras e produtores de uma visão de mundo e modo de viver em uma perspectiva distinta da ocidental capitalista, urbana, financeira-industrial (MIRANDA; RIASCOS, 2018). Este vem sendo o sentido dos projetos de pesquisa, extensão e ensino que desenvolvemos.

Contribuir para uma pedagogia nossa significa ouvir esses povos, valorizar e legitimar seus saberes e estabelecer pontes entre nossa ancestralidade e nossas crianças, tantas vezes invisibilizadas, como mudos da história (MARTINS, 1985 *apud* LEITE, 2008). O olhar para outras culturas permite o entendimento de que as nossas relações objetivas e subjetivas com a realidade são condicionadas e perpetuadas a partir da norma colonizadora, que assegura docilização, exploração e extermínio de nossos povos.

212 Entendendo, com Espinosa, que o humano é um dos modos de expressão da natureza, cuja existência é potencializada em conexão com os demais modos de expressão - consideramos que a relação com a natureza é um direito humano. Consideramos ainda que as crianças viventes em contextos urbanos são herdeiras dos povos originários e tradicionais brasileiros (CRUZ, 2012); e que, portanto, é seu direito vivenciar espaços e brincadeiras que remetem às culturas desses povos que compõem a história de seu país e de sua cultura (FLORES; TIRIBA, 2016).

Afirmando relações biocêntricas, em oposição à lógica antropocêntrica hegemônica, queremos nos direcionar e pesquisar as culturas que nos constituem como povo brasileiro. Apostamos em perspectivas metodológicas em que o brincar é espaço-tempo de troca e ressignificação, essencial à construção de uma pedagogia comprometida com o desejo de conexão das crianças com a natureza. O respeito à integridade pressupõe o entendimento desse desejo como direito humano (SILVA; TIRIBA, 2014) e exige a livre circulação na diversidade de culturas originárias e tradicionais; como exige a

livre escolha de atividades e o direito de circulação livre nos espaços escolares que, de direito, lhes pertencem.

Estamos em busca de uma pedagogia autoral, pautada pelo respeito à condição do humano biofílico, que pertence, simultaneamente, à natureza e à cultura. Para além, uma pedagogia que tenha como enfoque o acolhimento e a empatia, sendo construída como uma encruzilhada: espaço de caminhos diversos, vias de potências e possibilidades. Comprometidas/os com a diversidade plural brasileira e com o exercício da democracia, apostamos em uma perspectiva de educação infantil e de formação de suas educadoras/es, em que o brincar é espaço-tempo de troca e ressignificação, assegurando as mais diversas expressões de vida, com vistas à produção de uma pedagogia que bebe em nossas fontes, que é nossa.

Referências

213

ALMIRANTE, Kleverton Arthur; OLIVEIRA, Amurabi. Criança, terreiro e aprendizagem: um olhar sobre a infância no Candomblé. **Estudos de Religião**, v.31, n.3, p. 273-297, set.-dez. 2017.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 231-258.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. **Resolução nº 2**, 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13/10/ 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13/10/2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2001.

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

COSTA, Ana Estrela da. **Cosmopolíticas, olhar e escuta: experiências cine-xamânicas entre os Maxakali**. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte

CRUZ, Valter do Carmo C. Povos e comunidades tradicionais. *In*: CALDART, Roseli, Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

214 ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade tupinambá. *In*: FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

FLORES, Maria Luíza; TIRIBA, Lea. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-83, jul./dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramalheite. 36ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Mauro; PRADO, Carlos. Educação em direitos humanos e ética ambiental. *In*: SILVA, Aida M. M.; TIRIBA, Lea (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014, p. 78-109.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 10/10/2018.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. *In*: CRUZ, Silvia H. Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

215

LOUREIRO, Frederico. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LUZ, Iza R. Crianças e rotinas na educação infantil. *In*: REIS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene (Orgs.). **Crianças e infâncias**: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012, p. 51-67.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. *In*: Werthein, Jorge; Bordenave, Juan Díaz. **Educação rural do Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985, p. 249-270.

MIRANDA, Claudia. RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Epistemologias Marginadas e y Perspectiva Comparativa**: Notas Para Los Estudios Decoloniales Latinoamericanos. Boletim AELAC, n. 2, p. 25-36, 2018. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2018/09/Boletim-Aelac-ed2.pdf> d2. Acesso em: 13/10/2018

PROFICE, Christiana. **Crianças e natureza**: reconectar é preciso. São

Paulo: Panroga, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 3-46, out, 2007.

SCHAFER, Kátia Bizzo; GUEDES, Adrienne. O.; TIRIBA, Léa. Infâncias Cariocas: uma experiência de formação em conexão com o corpo, a natureza e o empoderamento político. **Revista Aleph**, [S.l.], v. 1, n.29, p. 132-146, 2017. Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/620/405>. Acesso em: 23/09/2018.

TIRIBA, Léa. **Educação entre os povos Tupinambá de Olivença**. Projeto tendências de Políticas de Transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteira. Estudo de caso Brasil. Brasília, DF: OEA/MEC/COEDI/Fundação Bernard Van Leer, 2010.

216

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria. **Laplage em revista**. Sorocaba, v. 3, n. 1, 2017.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Lições da creche Oca: interações afetivas e apego à natureza. In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (Orgs.). **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo: Annablume, 2012, p. 122-135.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 52, p. 28-47, mar. 2018. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30926/23702>. Acesso em: 13/12/2018.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso? *In*: JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997, p. 183-206.

VOLLGER, Amanda; MELO, F. A. C. S.; PEREIRA, Jéssica Elias; SCHAEFER, Kátia. S. A. Bizzo ; TIRIBA, Léa. ; SILVA, Priscila Cardozo. Desemparedamento: caminhos para conscientização socioambiental na educação de crianças. **Revista Cultura, Tecnologia e Sociedade**, p. 71 - 79, 14 dez. 2017.

VOLLGER, Amanda; PEREIRA, Jéssica; TIRIBA, Léa. Direito à natureza: o que professores cariocas e tupinambá nos falam sobre suas práticas na Educação Infantil. *In*: **Caderno de Resumos / VIII Semana de Educação** Tania Mara Tavares da Silva – Educação, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?; Organização do Caderno: Bia Paixão Vidal; Luiz Carlos de Souza – Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018, p. 242-245.

VOLLGER, Amanda; TIRIBA, Léa. Práticas educativas mais sensíveis na Educação Infantil a partir do olhar para as práticas das crianças tupinambá. *In*: **Livro de resumos // 17ª Jornada de Iniciação Científica da UNIRIO**. Organização do Caderno: Anderson JungerTeodoro; Paulo Thais da Silva Ferreira; Paulo Henrique Godoy; Marina Henriques Coutinho; Julia Vasconcelos Studart; Leonardo Ramos Munk Machado; Flavia Santoro; Claudia Bucceroni Guerra; Felipe de Moraes Borba - Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018, p. 510-513.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILSON, Edward. **Biofilia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas²⁷

*Débora Oyayomi Araujo*²⁸

*Escambado, escambado, foi Maria que inventou
Maria já morreu, escambado aqui ficou.
Chora escambado, chora escambado...*

Introdução

A música do “Escambado”, que eu ouvia desde muito pequena na voz de minha avó Geralda Martins dos Santos, mineira do Cerro, mulher negra, analfabeta, fazem parte da memória coletiva de minha família, memória esta que só se vê reproduzida assim como ela foi criada: oralmente, passada de avó para neta, de tia para sobrinha... A oralidade, como elemento básico de toda e qualquer cultura, é essencial para a perpetuação dos seus detalhes mnemônicos. Contudo, o registro escrito amplia a possibilidade de mais grupos conhecerem como se dá a organização e a forma de viver de outros povos.

219

Muitas pessoas têm a possibilidade de ver registrado em livros um pouco da memória e cultura de seu povo. Isto certamente fortalece os valores identitários das novas gerações, pois sabem sobre o seu passado, sua trajetória e história. Mas em relação à população negra no Brasil, além da ausência, o que se verificou desde o início da literatura infantil brasileira foi a estereotipia e a

²⁷ Agradeço a leitura crítica dos membros do LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para a infância, especialmente a Carol Ornelas, Mariana Souza, Helena Coutinho, Helom Oliveira, Wagner Martins e Thaís Ximenes.

²⁸ Nas referências ARAUJO, Débora Cristina de.

inferiorização de personagens negras²⁹. Essa combinação de ausência e (quando não) presença deturpada representa um importante elemento para a manutenção de relações hierárquicas entre grupos humanos.

Nas bibliotecas das escolas onde atuei, era comum me deparar com enredos e ilustrações que enfatizavam aspectos negativos de meninas e meninos negros. Isso me chamava a atenção por considerar que, embora acredite e defenda que a leitura literária só seja possível se for fruição e se for livre de controles e regras morais, reconhecia que a ideologia implícita nos textos, além de impedir a liberdade de fruição, servia para gerar, difundir e/ou reproduzir preconceitos racistas.

Exemplificando esse contexto, as ilustrações a seguir são de dois dos livros que me causavam muita preocupação na escola. Atuando como professora da educação infantil (em turmas de 4 e 5

220



Figura 1: Ilustração interna do livro *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado (1979, p. 29).

anos, em uma escola municipal no noroeste do Paraná, especificamente em Santa Isabel do Ivaí), meu medo era de que alguma criança, folheando um desses livros, olhasse para outra e dissesse: “Olha, parece com você!”.

Sobretudo para crianças pequenas, as ilustrações são preponderantes. A leitura de imagens – que precede a verbal – é aguçada para as crianças, possibilitando interpretações múltiplas e muito mais ampliadas sobre o enredo de uma história.

²⁹ Neste texto utilizarei o vocábulo “personagem” sempre no feminino, como era a origem etimológica dessa palavra.

Mas, independentemente de estar ou não alfabetizada, de ter ou não contato com o texto verbal, qual criança iria gostar de se parecer Beto, o menino da Figura 1, que se assemelha mais com um velho do que com uma criança e cujo corpo, principalmente os pés, é horrivelmente retratado? Nessa cena, além da estereotipia envolvendo esse personagem, todo o contexto é deprimente: desde o cachorro e até o sol. E a outra personagem destacada no primeiro plano, Estela, a menina que protege Beto contra outros meninos que queriam roubar sua pipa, também não revela qualquer traço de altivez, como a narrativa talvez sugerisse.

Quando o Capitão Tormenta olhou para a cadeira, o ursinho começou a dizer: *Din-den-dum! Ditim-plin-plommm!* Isto na língua do ursinho queria dizer: "Capitão Tormenta, eu quero ir contigo!"

O negro Chocolate começou a sacudir os braços e a gritar:

— Bu-lu-ba-gum-gum!

Fernandinho sabia que aquilo em língua de africano queria dizer:

— Capitão Tormenta, eu sou valente, quero ir no teu avião.



Figura 2: Ilustração interna do livro *As aventuras do avião vermelho*, de Érico Veríssimo (1986, p. 19).

E na Figura 2, que retrata Chocolate, “um boneco preto de louça, [...] um negro de beicão caído e dente arreganhado, parecido com teclado de piano” (VERÍSSIMO, 1986, p. 18), o que essa imagem grotesca pode acionar nas crianças? Chocolate costuma ser uma palavra que agrega representações positivas, ligadas a prazer, alegria ou doçura, mas neste caso o boneco Chocolate possui mesmo, como informa o texto verbal, lábios horrendos e traçados físicos que o distanciam de uma representação humanizada, como sugeria a

221

narrativa, no início da trama.

Foi o desejo de encontrar outras produções, que se relacionem com as crianças de modo mais múltiplo sobre a diversidade étnico-racial que compõe este país, o responsável por mobilizar reflexões as quais algumas proponho neste texto. Uma delas, a primeira, é o reconhecimento de que a partir de década de 2000, tomando com

marco inicial a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tornou obrigatório nas escolas públicas brasileiras o ensino de história e cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003 que modificou os artigos 26A e 79B da LDB), houve um relativo impacto no mercado editorial brasileiro: as editoras passaram a fomentar a produção de livros literários com maior e mais bem representações de personagens negras.

Ainda assim, não é possível afirmar que houve uma mudança tão significativa no trabalho com a leitura literária nas escolas ou nas instituições de educação infantil por vários motivos, dentre eles:

- A dificuldade de acesso: ainda que nas duas últimas décadas esteja havendo um aumento de livros com diversidade étnico-racial, são as editoras pequenas, com pouca distribuição no território nacional, que têm investido maciçamente em livros com temática da cultura afro-brasileira e africana. Assim, escolas, centros de educação infantil, professoras e professores ficam à mercê de editoras maiores que conseguem entrar facilmente nas grandes livrarias ou que possuem uma estrutura de representantes comerciais por todo o país, favorecendo a divulgação de uma literatura monocultural e hegemonicamente branca. E agora, com o fim do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (uma das consequências do golpe político-parlamentar-jurídico ocorrido em 2016), o processo de escolha dos livros a serem distribuídos para as instituições de ensino públicas brasileiras passou a ser de competência do Programa Nacional do Livro e Material Didático³⁰ (PNLD), o que condiciona a escolha de livros literários a critérios semelhantes aos livros didáticos. Além disso, essa drástica mudança causou a diminuição do número de obras que chegarão às escolas e centros de Educação Infantil, e estabeleceu regras mais flexíveis para que as editoras produzam obras com qualidade inferior de papel e de encadernação

222

³⁰ Anteriormente, PNLD era Programa Nacional do Livro Didático, foi alterado pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

dos livros, gerando, assim, uma política empobrecida de formação de leitoras e leitores.

- A falta de formação: Diante da necessidade de “cumprir” a Lei nº 10.639/2003, muitas escolas e centros de Educação Infantil têm desenvolvido ações pontuais de trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana. Muitas dessas ações envolvem a literatura infantil. E nessa lógica pontual e artificial, o comodismo impera e uma obra em específico é utilizada quase como se fosse “receita infalível”: o livro **MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA**, de Ana Maria Machado. O que a ênfase nessa única obra significa? Que não há conhecimento de outras obras? Que é “mais fácil”, pois já se sabe que dá certo e que as crianças adoram? Sejam quais forem as respostas, o que é mais grave é que o contato com um único livro durante os primeiros anos de vida escolar contribui para formação de crianças leitoras com apenas uma única representação sobre personagens negras ou, nas palavras de Chimamanda Ngozi Adichie, com apenas uma “única história”: a história de uma menina (A menina bonita do laço de fita) que não tem nome e que não sabe suas origens; além disso sua mãe, ao perceber que ela inventa hipóteses para explicar sua cor, informa que a menina é pretinha por causa de “artes de uma avó preta que ela tinha” (MACHADO, 2010, p. 15). Em outro estudo, produzido em parceria com Jucimara Gomes da Silva e Rejane Pott Ferrando (2017, p. 282), discutíamos que para “a criança, a palavra ‘arte’ também pode ser explorada em uma conotação negativa referindo-se à ‘bagunça’, coisa errada. No universo infantil pode significar que a avó fazia algo considerado errado, inaceitável”. Que “arte” a avó preta teria feito para ter uma filha, descrita no texto como “uma mulata linda e risonha” (MACHADO, 2010, p. 15)? Lembremos ainda que o termo “mulata” possui “uma atribuição que vem cada vez mais assumindo uma conotação pejorativa, em consequência do simbolismo em torno da imagem da ‘mulata’ como alguém dotado de atributos sexuais naturalmente convidativos ao sexo” (ARAUJO;

SILVA; FERRANDO, 2017, p. 282).

É nesse sentido que proponho a seguir outros livros com temática da cultura afro-brasileira e africana³¹, destinados, sobretudo, às crianças da Educação Infantil com o intuito de fomentar a transformação em prol de uma história única para várias histórias, pois, afinal de contas:

“Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (ADICHIE, 2009).

Outras e muitas histórias: é disso que precisamos

O contato com a leitura escrita desde muito cedo contribui não somente para a formação literária da criança como também a insere em uma cultura letrada, cultura essa altamente valorizada no mundo ocidental³². Para Eliane Debus (2006, p. 36):

224

[...] a criança faz sua primeira leitura pelo contato com os elementos físicos constitutivos do livro: o tipo de papel, a textura, o volume, a extensão do número de páginas, o colorido das ilustrações etc. Esse esboço da leitura pode ocorrer já nos primeiros dias de vida do bebê, quando o aproximamos do livro objeto, isto é, dos livros de pano, de plástico e de outros materiais resistentes, como os de papelão, de borracha etc. Nesse momento, os livros com essas características ocupam um papel próximo ao do brinquedo: a criança tem a oportunidade de manter uma relação palpável com um objeto que se

³¹ Este conceito foi desenvolvido por Eliane Debus (2017): literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira “está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira sem focalizar aquele que escreve (autoria), mas sim o que tematiza” (DEBUS, 2017, p. 33). Nessa perspectiva estão as obras que representem personagens negras de modo valorizado e que se insurgem contra contextos de estereotipia ou desumanização.

³² Inclusive em outro estudo reflito que nem sempre essa apologia à cultura letrada contribui para a difusão e o acesso aos conhecimentos produzidos por povos que tem a oralidade como sua principal marca identitária. Ver mais em “Representações sobre a oralidade e escrita na tradição africana e sua presença/ausência na formação educacional brasileira” (ARAUJO, 2015).

identifica com a estrutura física do livro.

É nessa pista que os livros a seguir serão apresentados como possibilidades de ampliação do repertório literário das crianças pequenas. Trata-se de obras que podem ser lidas individualmente pelas crianças (via ilustrações ou texto verbal) ou com a mediação de outra pessoa.

Eles estarão classificados em categorias, aqui chamadas de *tendências da produção literária contemporânea com personagens negras*. Como um breve exercício reflexivo, três dessas tendências serão evidenciadas, mas é válido ressaltar que não são as únicas, ou seja, de que há outras inúmeras possibilidades positivas de se representar meninas e meninos negros. São tendências que ousam enfrentar a sub-representatividade de personagens negras na literatura infantil nacional contemporânea³³.

Tendências da produção literária contemporânea com personagens negras (225)

1. Conflitos do universo infantil

Envolve dilemas infantis vivenciados de um modo geral. Nessa tendência não há menção, no texto verbal, à cor da pele, textura dos cabelos ou, ainda, a conflitos raciais vivenciados pela(s) personagem(ns). O que marca racialmente as personagens negras não são elementos verbais, mas sim as ilustrações que as apresentam em contextos cotidianos, vivendo experiências infantis comuns a tantas crianças como: medo de crescer (ou não), saudade de alguém, criação de hipóteses para explicar o mundo, ciúmes, birras, etc. A qualidade de vida também é uma característica comum nessa

³³ Ainda que as duas últimas décadas apresentem um relativo aumento de meninos e meninas negras como protagonistas, o fato é que continua havendo uma desproporção em relação a personagens brancas. Mesmo que o Brasil seja um dos países com maior população negra no mundo, a produção cultural e artística brasileira (nela se incluindo a literatura) não expressa essa realidade.

tendência: o contexto familiar é realçado por cenas de carinho, atenção e amor mútuo. Como exemplo dessa tendência, apresento os livros **ADAMASTOR, O PANGARÉ**, de Mariana Massarani, **A MENINA E O TAMBOR**, de Sonia Junqueira, **PRINCESA ARABELA, MIMADA QUE SÓ ELA**, de Mylo Freeman e **CADÊ**, de Graça Lima.

- **ADAMASTOR, O PANGARÉ**

MASSARANI, Mariana. **Adamastor, o pangaré**. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

Ilustrador/a: Mariana Massarani (a autora)

Número de páginas: 23

Foco narrativo: Primeira pessoa /Terceira pessoa

Escrito e ilustrado por Mariana Massarani (2007), “Adamastor, o pangaré” apresenta os dilemas de Joaquim, o protagonista da história e criador de Adamastor, o pangaré. Vivendo um conflito pessoal muito grande, Joaquim tem de lidar com a informação de que sua mãe está grávida de uma menina e ele queria um menino como irmão: “Com a minha visão de raios X, vejo a minha irmã rindo de mim” (MASSARANI, 2007, p. 3).

226

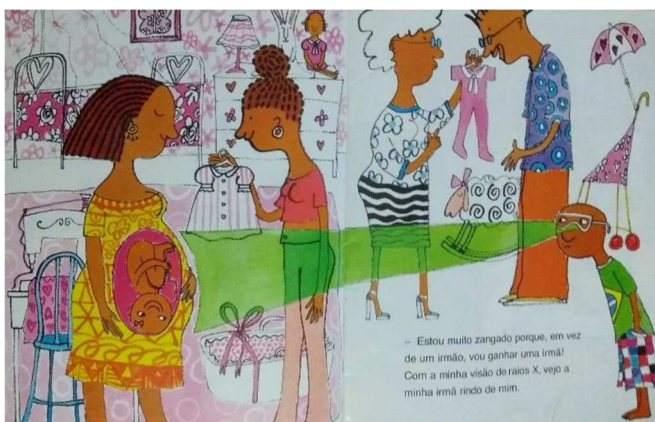


Figura 3: Ilustração interna de *Adamastor, o pangaré*, de Mariana Massarani (2007, p. 3).

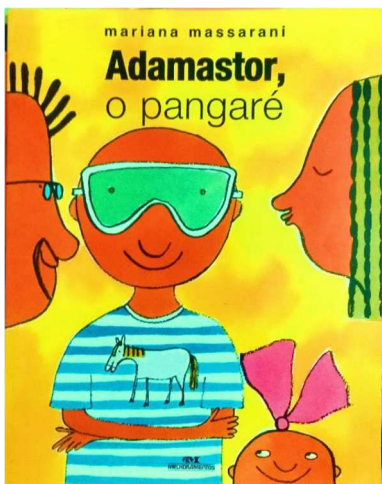


Figura 4: Capa do livro *Adamastor, o pangaré*, de Maria Massarani (2007).

e a capacidade de resolução dos conflitos por meio do surgimento de Adamastor são o cerne da trama. Nessa obra, as ilustrações são diversificadas na caracterização das personagens, todas negras, e cujos atributos estéticos são bem distintos, principalmente destacados nos diferentes penteados, o que lhes confere identidades e características individuais.

● **A MENINA E O TAMBOR**

JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o tambor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Histórias do coração)

Ilustradora: Mariângela Haddad

Muito angustiado por saber de sua irmã que nascerá, Joaquim começa a desenhar um cavalo, Adamastor, o pangaré. Com uma varinha mágica de brinquedo ele decide: “Vou falar bem baixinho, para ninguém saber, umas palavras mágicas que acabo de inventar! Alazão, Alazão!!! Bonitão!!! Pangaré, pangaré!!! Fica em pé!!!” (MASSARANI, 2007). E então Adamastor se torna o grande amigo e reconciliador de Joaquim e sua irmã, Ana Luísa.

Os ciúmes, a insatisfação de ter uma irmã no lugar de um irmão

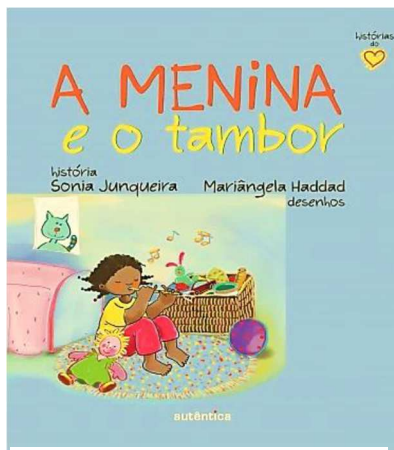


Figura 5: Capa do livro *A menina e o tambor*, de Sonia Junqueira (2009).

Número de páginas: 31

Narrador/a: Livro de imagens

Este livro de imagem, por todos os lugares que a menina passa as pessoas estão tristes e só ela feliz. Por mais que tente animar as pessoas, ninguém se sente como ela. Assim, a protagonista inicia uma série de investidas: oferece uma flor, coloca um nariz de palhaço, dá um pirulito e até oferece sol num dia de chuva. Ainda assim todas as pessoas, inclusive as crianças, estão na mesma: sérias e tristes. Ela faz careta, dá gargalhada, sorri, mas todos continuam parados. Então, a própria menina se entristece. Senta no chão e fica de cabeça baixa. De repente, ela percebe a batida de seu coração: “TUM TUM TUM TUM”. E essa batida vai ficando mais forte e isso a anima, dando-lhe uma ideia: vai ao seu condomínio, abre seu baú cheio de brinquedos e retira de lá um tambor. Com ele, a menina sai pela rua tocando “TUM TUM TUM TUM” e as pessoas, ao ouvirem aquele som, animam-se também.

228

De repente, várias pessoas estão tocando instrumentos: uma caixa de fósforos, uma corneta, uma lata de tinta. Logo, toda a rua está tocando: uma mulher na janela bate com uma colher de pau em uma panela, um gari faz de sua vassoura um berimbau, um rapaz faz do balde um tambor, um menino vem correndo com dois pratos, o bebê toca um chocalho e o coração de todas as pessoas fica exposto, batendo forte e no ritmo. Os tipos físicos das personagens do livro são diversificados. A menina,



Figura 6: Ilustração interna de A menina e o tambor, de Sonia Junqueira (2009, p. 11)

protagonista, é negra e tem os cabelos com tranças. É possível observar a superação de alguns estereótipos típicos associados a personagens negras: o gari, por exemplo, é branco, assim como o porteiro de seu condomínio. A própria ideia de apresentar uma portaria de seu condomínio evidenciam as condições socioeconômicas da menina, embora não mostre a fachada de sua casa. Seu quarto é cheio de brinquedos e ela aparenta ser uma criança saudável e feliz, além de ser ela que conduz o enredo e tem autonomia para definir o final das personagens.



Figura 7: Capa do livro *Princesa Arabela, mimada que só ela*, de Mylo Freeman (2008)

• **PRINCESA ARABELA, MIMADA QUE SÓ ELA**

FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008. (Giramundo)

Ilustradora: Mylo Freeman (a 229 autora)

Número de páginas: 32

Foco narrativo: Terceira pessoa

Arabela é uma princesinha muito mimada. Está chegando seu aniversário e seu pai e sua mãe, o rei e a rainha, querem lhe dar um presente. O problema é que Arabela já tem tudo: tem “um par de patins com rubis nas rodas”, “uma bicicleta dourada”, “ratinho de pelúcia gostoso de abraçar”, “uma zebra de balanço”, “um joguinho de chá”, “um carrinho de boneca”. Nesse aniversário, ela deseja algo diferente: um elefante. Os servos do rei demoraram sete dias e sete noites para encontrar um e o trouxeram. Arabela ficou feliz da vida: “Eu vou brincar com ele agora mesmo! [...] Venha, Elefante, sente-se aqui!” (FREEMAN, 2008, p. 18). Mas

Elefante (que a partir desse momento do enredo é uma palavra grafada com inicial maiúscula e sem o artigo definido “O” antecedendo-o) começou a chorar e pedir para voltar para casa. De tanto que chorou, Arabela resolveu levar Elefante de volta. Mas Arabela, mimada que só que ela, queria ter também todos os animais que encontrava pelo caminho: “Eu quero este, e aquele, e aquele outro também!” (FREEMAN, 2008, p. 25). Ao chegarem ao local onde Elefante morava, uma elefantinha, com chapeuzinho de festa de aniversário e uma bexiga presa ao rabo, exclamou: “Mamãe! Você chegou bem na hora! E trouxe meu presente com você!” (FREEMAN, 2008, p. 26).

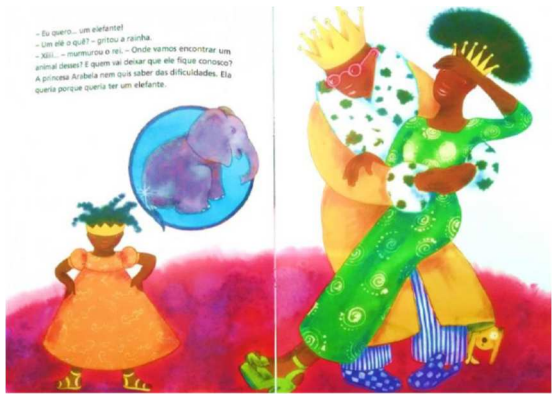


Figura 8: Ilustração interna de Princesa Arabela, mimada que só ela, de Mylo Freeman (2007, p. 14-15).

As ilustrações provocam o olhar ocidental oferecendo representações que rompem com as expectativas sobre personagens negras em condição de pobreza. São personagens de um reino com vestimentas e hábitos culturais tipicamente associados a contextos ocidentais, mas com os traços fenotípicos, especialmente os cabelos muito diversos entre si, evidenciando as identidades negras. Com exceção de Arabela, que parece ter um tipo de trança, os cabelos das demais personagens não possuem nenhum tipo de amarrado especial e são apresentados com grande volume. O desfecho da história também é inovador e promove na criança leitora uma quebra de expectativa, além de se explorar temas infantis como o egocentrismo.

- **CADÊ**

LIMA, Graça. **Cadê**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

Ilustradora: Graça Lima (a autora)

Número de páginas: 24

Foco narrativo:

Primeira/segunda pessoa

Um menino brinca de esconde-esconde com sua mãe. Cada vez que ela pergunta “Cadê você?”, “Cadê meu amorzinho?”, “Cadê o meu filhinho?”, o menino está em lugar novo: primeiro, “embaixo de uma girafa”, que na verdade é uma mesa. Depois, “em cima de um rinoceronte”, que é um sofá. “Ao lado de um urso polar”, que na verdade é a geladeira. Depois está “na frente de um leão”, que é a televisão e, por último, atrás da própria mãe. Ela, então, pega o menino no colo e lhe diz: “vem cá, para eu dar um beijinho em você!”. O texto é escrito em caixa-alta, o que favorece a leitura de crianças em processo de aquisição da escrita. O livro explora de maneira poética o amor de mãe e filho e sua relação de amizade e cumplicidade. Cada vez que o menino se esconde, a mãe intensifica suas palavras de carinho, sendo possível ao público leitor imaginar até o tom de voz expresso por ela. No que se refere às ilustrações, tanto o menino quanto sua mãe são negros e estão em contextos de valorização. Os traçados dos rostos de ambos nas duas últimas páginas, contudo, não refletem o que o texto e as ilustrações até ali mostravam, já que tanto a mãe quanto o menino estão sérios. Apesar disso, o contexto da obra como um todo é de valorização.

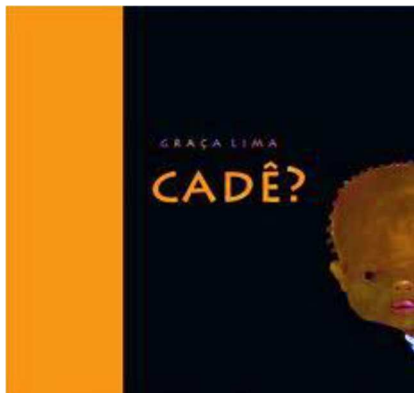


Figura 9: Capa do livro *Cadê*, de Graça Lima (2009).

2. Valorização da estética e da identidade negra

Além da ilustração que explora de forma positiva aspectos estéticos das personagens negras, nessa tendência o texto escrito demarca a valorização identitária e a origem africana das personagens, com destaque não só para os cabelos, sinal diacrítico central nesse processo, mas também para a cor de pele, sorriso, dentre outros. Tal contexto rompe com um modelo historicamente cristalizado de ilustração e menção verbal aos lábios, cor da pele, nariz e cabelos de personagens negras por meio de representações racistas e estereotipadas.

Destaco nesta categoria os livros **CADA UM COM SEU JEITO, CADA JEITO É DE UM!**, de Lucimar Rosa Dias e **ENTREMEIO SEM BABADO**, de Patrícia Santana.



Figura 10: Capa do livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias (2012).

- **CADA UM COM SEU JEITO, CADA JEITO É DE UM!**

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!**. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.

Ilustradora: Sandra Beatriz Lavandeira

Número de páginas: 44

Foco narrativo: Terceira pessoa

A protagonista do texto, cuja descoberta de seu nome compõe a própria construção da narrativa, é Luanda, uma menina muito sapeca, “daquelas levadas da breca” (DIAS, 2012). Para ela não há tempo ruim: pula degraus das escadas, gira bem forte no gira-gira do parquinho, come chocolate, lê muitos livros, canta, joga bola e faz

várias outras coisas. Mas o que Luanda mais gosta é do seu cabelo crespo, cheio de rolinhos.

E é com seus cabelos lindos que Luanda “todo dia desfila pela escola um penteado novo” (DIAS, 2012): um dia é trança, no outro é solto, no outro é preso com enfeites coloridos... Assim, cada dia um membro da família (ou a avó, ou o pai ou a mãe) ajuda Luanda a se produzir mais bela. Sua identidade, tão fortalecida com orgulho, é reforçada pela origem de seu nome, capital de Angola.

Essa tendência, já presente nas últimas décadas do século 20, reitera-se na atualidade e compõe um repertório literário mais diverso às crianças leitoras, que podem se deparar com princesas e príncipes negros, meninas e meninos negros que são inteligentes, espertos e bonitos. E especialmente às crianças negras há a possibilidade de se verem representadas em produções literárias nacionais em contextos bem diferentes do que foi oferecido a gerações anteriores.

- **ENTREMEIO SEM BABADO**

SANTANA, Patrícia. **Entremeio sem babado**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

Ilustradora: Marcial Ávila

Número de páginas: 36

Foco narrativo: Terceira pessoa

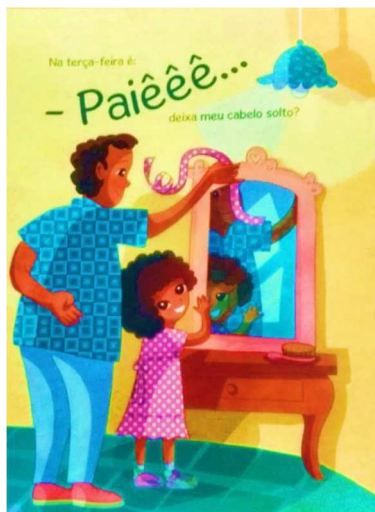


Figura 11: Ilustração interna do livro Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!, de Lucimar Rosa Dias (2012).

Kizzy é uma menina muito perguntadeira e bastante curiosa. De tantas perguntas chega a incomodar. Assim como Luanda, Kizzy é bastante vaidosa e, cada dia usa seu cabelo de forma diferente: “com birotos enfeitados, com gominhos coloridos, de trancinhas com borboletinhas, de rabo-de-cavalo [...]” (SANTANA, 2007). Sua avó, apresentada na trama como uma sacerdotisa e que tem um

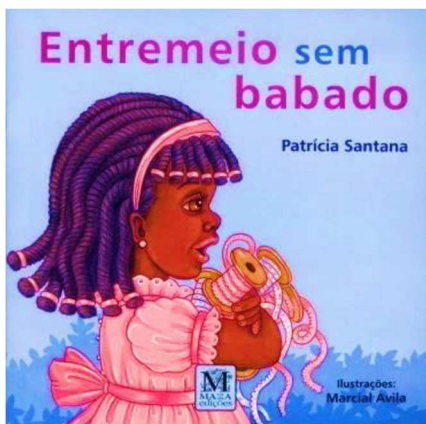


Figura 12: Capa do livro *Entremeio sem babado*, de Patrícia Santana (2007).

234

terreiro, lhe ensinou que quem entra na conversa do outro sem ser chamado é “entremeio sem babado”. Chateada com isso, Kizzy decidiu não se meter mais nas conversas nem perguntar tanto. Só que dessa forma ela foi ficando triste e, por isso, passados alguns dias, decidiu voltar a ser como era, não se importando em ser um “entremeio sem babado”. Num domingo, na festa do terreiro de sua avó, “dia de roda de samba e galinhada” (SANTANA, 2007), ela começou a perguntar o significado dos nomes das pessoas. Dessa maneira Kizzy criou uma brincadeira de adivinhação cujo prêmio de quem acertasse era “um beijo, uma flor, uma frutinha do quintal...” (SANTANA, 2007).



Figura 13: Ilustração interna de *Entremeio sem babado*, de Patrícia Santana (2007, p. 3).

O livro apresenta personagens esteticamente bem construídas, sendo que as personagens negras, que são a maioria, têm suas características fenotípicas respeitadas e valorizadas. A representação

de uma família que agrega pessoas brancas é evidenciada por meio das ilustrações, com casais mistos (homem negro e mulher loira) e crianças pretas, pardas e brancas.

Kizzy tem informações sobre suas origens e as valoriza. Percebe-se isso pela decoração de seu quarto com textos e livros sobre o continente africano, bem como sua própria apresentação estética. No final do livro há um glossário de nomes que surgiram da brincadeira: “nomes de primos, tios e tias, amigos e amigas, personagens do Rei Leão e outros tantos” (SANTANA, 2007).

3. Resgate da herança e da ancestralidade africana

As obras desta tendência são fortemente carregadas de histórias míticas sobre a criação do mundo, sobre a resolução de conflitos e sobre a capacidade de resistência de povos africanos, seja em contextos locais ou na diáspora africana. Envolvem personagens com atributos sobre-humanos, dotados de poderes mágicos ou de uma sabedoria ancestral; são também deusas e deuses que auxiliam seus descendentes na resolução de conflitos; são, sobretudo, histórias de reencontros entre três experiências: a vivência com o racismo, que marca tão fortemente as trajetórias de negras e negros no Brasil; a resistência, característica central da população negra na diáspora; e seus mitos fundantes, que na origem africana auxiliavam mulheres, homens, crianças, velhas e velhos a lidarem com seus conflitos e a solucionarem problemas. São histórias de reconciliação e de fortalecimento da história africana.

Apresento, nesta categoria, os livros **BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA**, de Gercilga de Almeida e **MINHAS CONTAS**, de Luiz Antonio.

• **BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA**

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: EDC e Pallas Editora, 2011.

Ilustradora: Valéria Saraiva

Número de páginas: 24

Foco narrativo: terceira pessoa

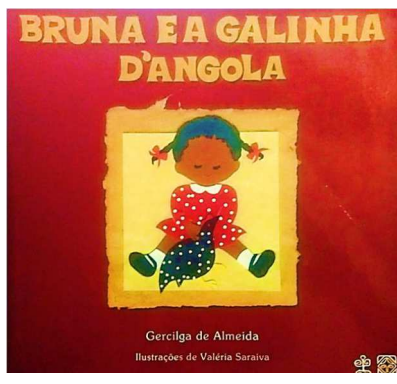


Figura 14: Capa do livro Bruna e galinha d'Angola, de Gercilga de Almeida (2011).

A história de Bruna envolve uma imersão da protagonista na ancestralidade africana e em sua história de vida pessoal.

Inicialmente descrita na trama como uma menina que se sentia sozinha, Bruna tem na imagem de sua avó Nanã, “que chegara de um país muito distante” (ALMEIDA, 2011), uma referência para lidar com seus conflitos pessoais e interpretar seus sonhos cheios de metáforas. Mas, a maior ligação entre ambas foi por meio de um presente: uma galinha d'Angola que, na história, tem uma simbologia

especial, pois Bruna havia sonhado com uma Conquém (galinha d'Angola) que descia por uma corrente de ouro e “espalhava a terra, que caía do céu, na Terra” (ALMEIDA, 2011). A figura da Conquém também rememora Òşún, uma menina que, como Bruna, “se sentia só. Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de ‘o seu povo’” (ALMEIDA, 2011).

236



Figura 15: Ilustração interna de Bruna e galinha d'Angola, de Gercilga de Almeida (2011).

Na tradição iorubá, a galinha d'Angola teve um papel

preponderante no mito de criação do mundo. Por isso, a representação de tal animal na história possui uma simbologia dupla: é a Conquém o fio condutor de Bruna em busca da resolução de seu conflito e também do reencontro de sua avó, Nanã, com sua ancestralidade. Alia-se a isso as ilustrações icônicas dos panôs, com motivos africanos e a importância do sonho na tradição africana, aspectos que realçam a tônica dessa terceira tendência: de que a ligação com os ancestrais africanos é o processo subjetivo de toda a população da diáspora africana.

- **MINHAS CONTAS**

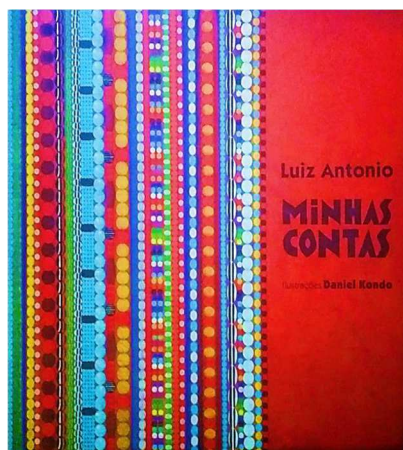
ANTONIO, Luiz. **Minhas contas.** São Paulo: Cosac Naify, 2008.

Ilustrador: Daniel Kondo

Número de páginas: 60

Foco narrativo: Primeira pessoa

A história de Nei e Pedro é uma história de amizade. Juntos, os meninos sapecas viravam “dois furacõesinhos” (ANTONIO, 2008), como diz a avó de Nei. Um dia, Pedro lhe explicou que sua mãe proibiu aquela amizade, pois Nei usava colares de conta no pescoço, “coisa de macumbeiro” (ANTONIO, 2008). O impacto negativo de tal notícia produziu no protagonista uma série de sensações: raiva e vontade de lutar, de se esconder na mata, de se enfiar na lama, de virar árvore e quem sabe até entrar na terra. Depois ele diz que chorou um rio, virou um mar, gritou um trovão e correu com o vento e, por fim, desejou dormir no colo de seu pai. Diante da situação, o menino começou a pensar se aquela mulher estaria certa. E quando estava prestes a tirar seus colares e negar sua religiosidade, sua mãe



237

Figura 16: Capa do livro Minhas contas, de Luiz Antonio (2008).

“coisa de macumbeiro” (ANTONIO, 2008). O impacto negativo de tal notícia produziu no protagonista uma série de sensações: raiva e vontade de lutar, de se esconder na mata, de se enfiar na lama, de virar árvore e quem sabe até entrar na terra. Depois ele diz que chorou um rio, virou um mar, gritou um trovão e correu com o vento e, por fim, desejou dormir no colo de seu pai. Diante da situação, o menino começou a pensar se aquela mulher estaria certa. E quando estava prestes a tirar seus colares e negar sua religiosidade, sua mãe

e sua avó lhe explicaram: “o candomblé é uma religião linda, filho. Prega o bem e o amor à natureza” (ANTONIO, 2008). O menino então narra que o candomblé e os orixás deram força aos seus antepassados quando chegaram ao Brasil, mas que ainda hoje há muito preconceito em relação a essa religião: “se Deus é um só em todas as religiões, por que as pessoas se preocupam com o jeito com que os outros amam esse Deus? Cada um ama de um jeito.” (ANTONIO, 2008). No dia seguinte, orgulhoso de ser do candomblé desde pequeno, o menino encontrou com seu amigo e lhe explicou as coisas, mas Pedro estava preocupado com sua mãe que estava com uma coceira insuportável. A avó de Nei, então, entregou-lhe folhas para que ele levasse à mãe de Pedro. Dois dias depois ela e Pedro foram até a casa do menino: estava curada e levava um bolo de fubá. “Não tocou no assunto. Mas acho que aprendeu alguma coisa, já que agora eu posso brincar com o meu amigo” (ANTONIO, 2008).

Embora com um número de páginas maior do que os demais livros aqui exemplificados, na maior parte delas predominam ilustrações. Cada página expressa a sensação que Nei tem após ouvir de Pedro que ambos não poderiam ser mais amigos: o livro apresenta ilustrações sobre elementos da natureza que se relacionam aos orixás Exu, Ogun, Oxossi, Nanã, Iroko, Obaluaê, Oxum, Iemanjá, Xangô, Iansã e Oxalá. Além disso, a obra discute o tema da intolerância religiosa e aborda de modo respeitoso uma das religiões mais perseguidas no Brasil: o candomblé. Ao final, o livro apresenta um breve glossário com informações sobre alguns dos orixás do candomblé no Brasil.



Figura 17: Ilustração interna do livro *Minhas contas*, de Luiz Antonio (2008).

E o que tudo isso nos ensina?

Três tendências que tematizam, cada uma a sua maneira, a variedade de temáticas e um universo de possibilidades que se abre às personagens negras na contemporaneidade. Esse universo é, também, um universo de reivindicação e conquista política, protagonizado pelo Movimento Negro que, histórica e estrategicamente, atuou em frentes diversas na luta por representatividade. É um processo, nas palavras de Nilma Lino Gomes, de “emancipação sociorracial do corpo” (GOMES, 2017, p. 100) diante da constante tentativa de regulação e desumanização do corpo negro. Tal emancipação pôde ser captada nos exemplos apresentados das três tendências aqui apresentadas. Significa, concordando com Gomes, uma “tentativa de reconciliar a emancipação sociorracial nos seus próprios moldes e não nos parâmetros da regulação” (GOMES, 2017, p. 100), que antes confinava as personagens negras a modelos bastante restritivos de humanidade ou de sub-humanidade.

239

O desafio que se apresenta para nós hoje, educadoras e educadores, é o de que precisamos reivindicar dos programas públicos ou privados de aquisição de livros literários para as escolas o acesso a essas e outras publicações que reconheçam o orgulho, a altivez e a beleza nos corpos, culturas e trajetórias dos povos africanos e africanos da diáspora, como é o caso da população negra no Brasil.

Vindos de muito longe, de terras distantes e em condições desumanizadoras, os corpos diaspóricos africanos que nascem e renascem todos os dias no território brasileiro enfrentam diariamente lutas em várias frentes. Uma delas, por representatividade e por existência nas artes, foi aqui brevemente apresentada através da literatura infantil. E, ao fim, o que se pode concluir? Foram importantes avanços os passos dados até aqui. Conquistas que possibilitaram hoje vermos meninas e meninos

negros vivenciando conflitos comuns a toda criança, tendo orgulho de seu corpo e de sua história e podendo lembrar e reverenciar sua ancestralidade, marcada não somente na sua memória afetiva, mas, sobretudo, por seus corpos negros, seus cabelos crespos e olhares sempre atentos e altivos. Se tal altivez não foi possível aos seus antepassados da literatura infantil brasileira, hoje as meninas e meninos, jovens, adultas e adultos protagonistas podem, ainda que em minoria, erguer suas cabeças, olhar para si próprios diante de espelhos e gostarem do que veem.

Referências

ADICHIE. Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de: RODRIGUES, Erika. In: **Technology, Entertainment, Design - TED**, out./2009. Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br. Acesso em: 22/09/2018.

ALMEIDA, Gercilga. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações de: SARAIVA, Valéria. Rio de Janeiro: EDC e Pallas Editora, 2011.

ANTONIO, Luiz. **Minhas contas**. Ilustrações de: KONDO, Daniel. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

ARAUJO, Débora Cristina de. Representações sobre oralidade e escrita na tradição africana e sua presença/ausência na formação educacional brasileira. **Pontos de Interrogação**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, UNEB, BA, v. 5, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/download/2172/1505>. Acesso em: 22/09/2018.

ARAUJO, Débora Cristina de; SILVA, Jucimara Gomes da; FERRANDO, Rejane Georgina Pott. O protagonismo negro na leitura infantil(?): resultados de pesquisas. **Revista Ensino Interdisciplinar**, UERN, Mossoró, RN, v. 3, n. 08, p. 269-288, maio/2017. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2307/1233>. Acesso em: 22/09/2018.

- DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança**: a leitura literária na educação infantil. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2006.
- DEBUS, Elaine. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Ilustrações de: LAVANDEIRA, Sandra Beatriz. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.
- FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008. (Giramundo).
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- JUNQUEIRA, Sonia; HADDAD, Mariângela. **A menina e o tambor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Histórias do coração).
- LIMA, Graça. **Cadê**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- MACHADO, Ana Maria. **Raul da Ferrugem azul**. Rio de Janeiro: Salamandra; Brasília: INL, 1979.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- MASSARANI, Mariana. **Adamastor, o pangaré**. [ilustrações da autora]. São Paulo: Melhoramentos, 2007.
- SANTANA, Patrícia. **Entremeio sem babado**. Ilustrações de: ÁVILA, Marcial. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- VERÍSSIMO, Érico. **As aventuras do avião vermelho**. Ilustrações de Walter Ono. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1986.

ANEXO

QUADRO: Estrutura Curricular do Curso de Atualização em Educação Infantil/UFPR, 2010.

EIXOS TEMÁTICOS	MÓDULOS	CARGA HORÁRIA
História, Sociologia e Políticas para a Educação Infantil	- Seminário Temático: a infância como construção Social	04h
	- História e Sociologia da Infância	08h
	- Políticas de Educação Infantil no Brasil	08h
	- Relações Raciais na Educação Infantil e a Implementação da Lei 10.639/03	08h
	Total Parcial	28h
Cultura, Ludicidade e Cotidiano na Educação Infantil	- Seminário Temático: práticas educativas e a pequena infância	04h
	- Currículo na Educação Infantil: Espaço, Tempo e Saberes	06h
	- Linguagens da Arte	20h
	- Relações Matemáticas	10h
	- Cultura Oral e Escrita	10h
	- Corpo e Movimento	10h
	Total Parcial	60h
Problematização da Prática na Educação Infantil	- Seminário de Educação Infantil I (pesquisa)	04h
	- Seminário de Educação Infantil II (produção de texto)	08h
	- Seminário de Educação Infantil III (apresentação e discussão)	08h
	Total Parcial	20h
Total Geral		108h

FONTE: Projeto para o Curso de Atualização em Educação Infantil (UFPR, 2009).

Sobre as Autoras e Autores

(de acordo com a sequência dos Capítulos)

Silvia Cruz

Professora Titular da Universidade Federal do Ceará. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Fez estágio de aperfeiçoamento no Departamento de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas e pós-doutorado na Universidade do Minho (Braga-Portugal).

Catarina Moro

Professora Associada junto ao Setor de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Fez pós-doutorado na *Università degli Studi di Pavia* (Itália). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE*. Coordenadora da *ReVirEI – Revista Virtual de Educação Infantil*.

245

Gizele de Souza

Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Pós-Doutorado em Educação pela *Università degli Studi di Firenze* (Itália). Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP. Editora Chefe da *Educar em Revista* e Coordenadora do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE*.

Arleandra Cristina Talin do Amaral

Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação, diretoria de Educação Infantil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Integrante do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE*.

Daniela Guimarães

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Infantil, com foco na formação de professores e na educação das crianças de 0 a 3 anos. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordena o PIBID/UFRJ/Pedagogia com ênfase na Educação Infantil.

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Professor Adjunto da Universidade de Brasília. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Modalidade Profissional) da Universidade de Brasília. Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Líder do *GRUPHE-UnB - Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação* da Universidade de Brasília. Membro do corpo de editores da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP-INEP).

246

Áurea Raquel Fernandes Maia dos Santos

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense. Bolsista PIBIC. Integrante do *FIAR - Círculo de estudos e pesquisa formação de professores, infância e arte*.

Luciana Esmeralda Ostetto

Professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas Coordenadora do *FIAR - Círculo de estudos e pesquisa formação de professores, infância e arte*.

Daniele Marques Vieira

Consultora de educação infantil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Integrante do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE* e do *Grupo de Trabalho de Educação Infantil (GTEI) da UFPR*, que integra o *Fórum de Educação Infantil do Paraná - FEIPAR*, o qual compõe o *Movimento*

Cris Lemos

Musicista. Professora da Universidade Estadual do Paraná. Mestre em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná. Preparadora vocal e integrante do coro da Orquestra Latino Americana da Universidade Estadual do Paraná. Produtora musical, regente de coro, compositora e cantora. E-mail: crislemosmusic@gmail.com

Lydio Roberto Silva

Músico, compositor, musicoterapeuta Professor Assistente do Curso de Musicoterapia da Universidade Estadual do Paraná, Faculdade de Artes do Paraná e do Centro Universitário UNIBRASIL - Faculdades Integradas do Brasil no Curso de Publicidade e Propaganda. Mestre em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Músico, compositor e musicoterapeuta, tem experiência na área de Educação, em especial Arte-Música e suas principais produções e cursos estão voltados aos temas da musicoterapia, música, educação e folclore. É coordenador do grupo de vivências musicais *Coisas de Alice* e é integrante do Movimento Brasileiro da Canção Infantil. E-mail: lydioroberto@gmail.com

247

Ana Maira Zortéa

Supervisora de estágio em psicopedagogia clínica do Centro de terapia de casal e família, DOMUS, psicopedagoga clínica em consultório particular e assessora da educação especial nos processos inclusivos - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Simone Santos de Albuquerque

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando no Departamento de Estudos Especializados (DEE) na área de Educação

Infantil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e vice-líder do *Grupo de estudos em Educação Infantil e Infâncias - GEIN*. Pesquisadora do *Núcleo de Estudo em Educação das Infâncias - NEPEI*. Militante do *Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB* e Membro da Coordenação do Colegiado do *Fórum Gaúcho de Educação Infantil - FGEI*.

Léa Tiriba

Educadora-ambientalista, professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO). Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa), do Núcleo Infâncias, Natureza e Artes/NiNA/UNIRIO e da Associação de Educadores da América Latina e Caribe (AELAC/RJ).

248

Amanda Vollger

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, membro do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições, Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e bolsista de Iniciação Científica no projeto *Infâncias em comunidades tradicionais e em áreas de proteção ambiental no Brasil e em Cuba - lições para Educação Ambiental*.

Jéssica Elias Pereira

Estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, membro do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental GiTaKa/UNIRIO e bolsista de Iniciação Científica no projeto *Infâncias em comunidades tradicionais e em áreas de proteção ambiental no Brasil e em Cuba - lições para Educação Ambiental*.



Priscila Cardozo da Silva

Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO e membro do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental/GiTaKa. Atua no projeto de ensino *Reconectar com a natureza, desemparedar!!*.

Raíssa Cortat

Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO e membro do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental/GiTaKa. Atua no Projeto de Ensino *Reconectar com a natureza, desemparedar!!*.

Débora Oyayomi Araujo

Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo e, ainda que não esteja mais lá, se sente também (e sempre) professora da educação básica, pois, como diz o “velho” ditado: a gente sai da escola, mas a escola não sai da gente. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do *LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para a infância.*



NEPIE

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL



Ministério da
Educação



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-65-80043-01-9



9 786580 043019