

Para Pensar a Docência na Educação Infantil

Simone Santos de Albuquerque

Jane Felipe

Luciana Vellinho Corso

(Organizadoras)



© dos autores
1ª edição: 2019

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Editoração Eletrônica:
Rafael Marczal de Lima

Capa:

Composição dos desenhos de Ilana e Isabella- Grupo Jardim B da Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça Cirandinha – Porto Alegre/RS.

P221 Para pensar a docência na educação infantil / Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso (organizadoras.). – Porto Alegre : Editora Evangraf, 2019.
304 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-201-0077-7

1. Educação de crianças - Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. 4. Arte e educação . 5. Crianças - Desenvolvimento. I. Albuquerque, Simone Santos de. II. Felipe, Jane. III. Corso, Luciana Vellinho.

CDU 372.3
CDD 372.21

Catálogo na publicação: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507

**PARA PENSAR
A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Simone Santos de Albuquerque
Jane Felipe
Luciana Vellinho Corso**
(Organizadoras)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
APRESENTAÇÃO	13
1 A CADA DIA A VIDA NA ESCOLA COM AS CRIANÇAS PEQUENAS NOS COLOCA NOVOS DESAFIOS.....	17
<i>Maria Carmen Silveira Barbosa</i>	
<i>Maria da Graça Souza Horn</i>	
2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS NO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL/CED/UFSC.....	37
<i>Marilene Dandolini Raupp</i>	
<i>Juliane Mendes Rosa La Banca</i>	
<i>Thaísa Neiverth</i>	
3 CRIANÇAS PEQUENAS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: ALGUNS PROJETOS E SUAS INFINITAS POSSIBILIDADES.....	61
<i>Luiz Fernando de Souza</i>	
4 ENCONTROS E DESENCONTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM DEBATE	80
<i>Yvone Costa de Souza</i>	
5 REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	100
<i>Luciana Vellinho Corso</i>	
6 ALFABETIZAÇÃO LITERÁRIA: BEBÊS, LEITORES E LIVROS FASCINANTES.....	120
<i>Cristina Maria Rosa</i>	
7 TEATRO DESDE BEBÊS: CONTRIBUTOS PARA PENSAR O TEATRO, A ARTE E A EDUCAÇÃO	143
<i>Paulo Sergio Fochi</i>	

8 REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	160
<i>Vera Lúcia Bertoni dos Santos</i>	
9 QUESTIONAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE ARTE SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	178
<i>Susana Rangel Vieira da Cunha</i>	
10 RODAS POÉTICAS: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	197
<i>Sandra Regina Simonis Richter</i>	
<i>Dulcimarta Lemos Lino</i>	
11 CULTURA LÚDICA NA ERA DIGITAL: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DAS MÍDIAS ELETRÔNICAS PARA O COMPORTAMENTO INFANTO-JUVENIL	222
<i>Tânia Ramos Fortuna</i>	
12 SCRIPTS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIAS: TEMAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	238
<i>Jane Felipe</i>	
13 AINDA PRECISAMOS CONVERSAR SOBRE CORPO E RAÇA COM PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	251
<i>Leni Vieira Dornelles</i>	
14 A QUALIDADE DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	268
<i>Maria Luiza Rodrigues Flores</i>	
<i>Simone Santos de Albuquerque</i>	
15 QUE DESAFIOS E PERSPECTIVAS A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR TRAZ À EDUCAÇÃO INFANTIL?	288
<i>Zilma de Moraes Ramos de Oliveira</i>	
AUTORAS E AUTORES	298

Nesta vida, pode-se aprender três coisas de uma criança:

Estar sempre alegre,

Nunca ficar inativo

E chorar com força por tudo o que se quer.

Paulo Leminski

Agradecemos à todas as crianças que nos ensinam cotidianamente a resistir e a lutar.

É por elas que continuamos esta jornada.

PREFÁCIO

Pensar a docência na Educação Infantil, colocar em xeque o cinza do pedagógico

Docência e educação infantil são as palavras-chave do livro que temos em mãos e delas se desdobram temáticas que testemunham a complexidade do campo a que fazem referência. A partir das palavras-chave, no entrecruzamento das questões visibilizadas nos artigos, vemos formar-se um potente quadro de temas geradores de diálogos: diversidade, questões étnico-raciais e racismo, scripts de gênero, sexualidade, corpo, diferentes linguagens na infância – literatura, teatro, ludicidade na era digital. Na composição do quadro que convida a pensar, ainda outros retratos são esboçados, como a necessária discussão sobre propostas pedagógicas e qualidade na Educação Infantil, demonstrando que as conquistas legais ainda precisam ser defendidas para serem asseguradas.

A coletânea produzida apresenta questões, conceitos, tensões e consensos que permeiam a Educação Infantil na contemporaneidade e, assim, contribui para ampliar a reflexão sobre a docência na educação infantil, sobre a formação de coletivos de crianças e adultos que compartilham histórias a partir de tal ou qual organização dos espaços e dos tempos, de tal ou qual forma de relação com os materiais que estão, ou não, disponíveis, sobre práticas que oportunizam ou impedem experiências de contato das crianças com o mundo – a natureza, a sociedade, a cultura.

No contexto das produções aqui apresentadas, uma pergunta crucial pode ser formulada: as propostas de formação de professores para a Educação Infantil têm disponibilizado e articulado múltiplos saberes e fazeres necessários para responder com qualidade, e efetivamente, às demandas do cotidiano, isto seja, das crianças, da prática pedagógica, da profissão docente? Têm desenhado percursos formativos valendo-se de todas as cores e movimentos, ou têm ficado circunscritas ao cinza, como que encobrimdo a vivacidade e a autoria docente?

Analisando a história recente, o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (convênio do MEC com diversas universidades federais brasileiras) foi certamente uma importante iniciativa para a construção de respostas que a contemporaneidade nos tem exigido. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelo coletivo de professores e professoras que tem se dedicado aos estudos da infância na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é, sem dúvida, uma resposta significativa às demandas educacionais, culturais e sociais, no contexto das políticas educacionais para a área. Para se pensar e fazer formação de professores é essencial a produção acadêmica, seja ela resultado da pesquisa, da extensão ou do ensino. Por isso, uma publicação como a que temos em mãos, vinculada às propostas de temas de estudo e formação desenvolvidas no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil coordenado pela UFRGS, precisa ser comemorada! Percorrendo todos os artigos que materializam a publicação, vislumbra-se a contribuição para alargar percepções e sensibilidades sobre múltiplas dimensões que atravessam a prática pedagógica na primeira etapa da Educação Básica.

Se a prática pedagógica se inscreve e se efetiva em territórios marcados e constituídos pela diversidade cultural dos grupos de

crianças com os quais professores e professoras trabalham, o livro “Para pensar a docência na educação infantil” aponta a necessidade de se pautar o fazer pedagógico pela escuta e olhar atentos às crianças, para conhecê-las e com elas tecer aventuras de conhecimento. Ainda que não seja novidade, vemos reafirmada a criança como centro da proposta pedagógica, pondo-se de acordo com as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Mais do que nunca, num cenário político que anuncia perdas de direitos e retrocessos nas conquistas duramente construídas nas últimas décadas, é preciso reafirmar, sim, que só a partir do conhecimento, e acolhimento, das crianças – dos seus modos de ser e estar no mundo, das formas de expressar o mundo em pluralidades de linguagens e cores –, podem ser efetivados projetos coerentes, significativos e respeitosos com e para meninos e meninas.

Há muito tempo escrevi sobre o cinza e a sisudez do pedagógico, discutindo que quando creches e pré-escolas se prendem a um planejamento fechado, mais ao gosto do adulto que dos desejos e das necessidades apresentadas pelas crianças, perigosamente o cinzento ronda o cotidiano. Falava também que as camadas de cinza vão se espalhando quando os professores impõem às crianças uma única forma de ver e dizer o mundo, quando utilizam a cópia e o desenho pronto (impresso, fotocopiado) para ensinar a desenhar, quando recorrem aos chamados exercícios de prontidão para ensinar as letras, com exercícios mecânicos e repetitivos, destituídos de sentido, com a única finalidade de “preparar para a alfabetização”. Como fossem muitas demãos de tinta pedagógica, práticas como essas convertem-se em um cinza profundo, que vai encobrindo a vivacidade das crianças (e dos professores também!), impedindo o exercício e desenvolvimento de

seus modos próprios de ser e estar no mundo, bloqueando caminhos e processos de experimentação, invenção, brincadeira, jogo, histórias, fantasia.

Quando vemos iniciativas na universidade pública, como a proposta de cursos de especialização em docência na Educação Infantil e, como desdobramento, a organização e publicação de uma coletânea que socializa com a comunidade ampliada de educadores o conjunto de temas trabalhados e sistematizados em artigos, o cinza que ronda a prática pedagógica é posto em xeque. Não só. Pelo quadro apresentado, professores e professoras são convidados a revisitarem caminhos de estudos, acionando a crítica e abrindo novos espaços para a composição de outras histórias, com outras cores – descobertas e experimentadas na (com)fiança de percursos marcados e guiados pela confiança nos processos singulares e potentes das crianças.

Que a leitura fertilize a reflexão, apoie a caminhada e encoraje a criação de professoras e professores que assumem a essencialidade da profissão sabendo que nunca estamos formados. A formação é a vida – criada, reinventada, partilhada, saboreada, registrada! Que outros registros-pensamentos-ações venham!

Parabéns às organizadoras, com meu abraço carinhoso e meu agradecimento pelo convite, tão especial, para prefaciar o livro. Viva!

Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense
Niterói, primavera de 2017.

APRESENTAÇÃO

Este livro é o resultado do trabalho desenvolvido pela área de Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRGS, constituída atualmente de oito professoras/es com formação em diversas áreas do conhecimento - pedagogia, letras, psicologia, artes – que atuaram como docentes nas duas edições do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, em parceria com o Ministério da Educação.

Nossa área vem se dedicando há bastante tempo ao trabalho de formação docente, através da educação inicial e continuada, tanto na graduação quanto no pós-graduação, promovendo cursos de especialização e aperfeiçoamento, como também orientando pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no campo das infâncias.

Por esta razão, criamos em 1996 o GEIN – Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias - composto por docentes que desenvolvem pesquisas sobre e com crianças, investindo na formação de professoras/es, pesquisadoras/es e gestoras/es que atuam junto às crianças pequenas. Anos mais tarde também constituímos a Linha de Pesquisa *Estudos sobre Infâncias*, além de contarmos também com o eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade*, que integra a linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*.

Além das várias publicações que cada uma de nós tem produzido nesta caminhada de lutas em prol da qualidade na educação de crianças de zero ao seis anos, no ano de 1998 elaboramos o livro *Educação Infantil, p'ra que te quero?*, organizado pelas professoras Carmem Craidy e Gladis Kaercher, como resultado de uma parceria entre

a Secretaria de trabalho, Cidadania e Assistência Social do Estado e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que visava a melhoria do trabalho realizado nas creches e pré-escolas de todo o Estado do Rio Grande do Sul. Naquela ocasião, procurávamos nos debruçar sobre a ação cotidiana das educadoras, reiterando a necessidade de discutirmos a indissociabilidade entre cuidado e educação. Quase vinte anos depois, muita coisa mudou, tivemos inúmeros avanços em relação à educação das crianças pequenas. Nos últimos anos foi inegável as conquistas no campo da docência em educação infantil, em especial através da valorização docente como uma importante conquista na LDBEN (1996), na medida em que passou a se exigir a formação em Pedagogia para quem pretendia trabalhar com crianças.

Dentro da proposta de melhoria da formação docente, O MEC, em parceria com as universidades públicas, passou a oferecer o Curso de Especialização em docência na Educação Infantil, obtendo resultados muito profícuos, que resultaram em mudanças práticas na rede de ensino de vários municípios, contribuindo assim para uma atuação mais qualificada no cotidiano das escolas. Destacamos que a maioria dos trabalhos de conclusão de curso das/os professoras/es cursistas foram feitos a partir do contexto de atuação desses/as profissionais.

Cabe ainda ressaltar que foi criada uma rede de formação constituída pelas várias universidades públicas brasileiras que ofereceram esses cursos de especialização, assim como as políticas de formação de incentivo à docência, como o PIBID e o PARFOR.

É importante referir que a dinâmica utilizada nesses cursos de Especialização se deu através da articulação entre as teorias estudadas e as práticas vivenciadas pelas professoras/alunas do curso (apresen-

tação de relatos, registros, documentos, etc.). Além disso, procuramos proporcionar algumas experiências culturais – cinema, teatro, exposições, livrarias - e de formação, através de atividades oferecidas na cidade de Porto Alegre e na Universidade.

Os desdobramentos e os impactos dos cursos ofertados foram muito positivos, por contarmos com a participação e interesse das alunas, compartilhando os conhecimentos e reflexões adquiridos no curso em seus locais de trabalho. Tal dinâmica pode ser observada também por ocasião das escolhas dos temas para o TCC, que foram construídos a partir de uma problemática vivenciada no cotidiano da educação infantil. Além disso, tivemos avaliações muito positivas ao longo das duas edições do curso, em que as docentes cursistas faziam menção ao fato de estarem repensando suas práticas em muitos aspectos.

Em 2016, antes de acontecer o golpe contra a presidenta Dilma Russef, legitimamente eleita, o Ministério da Educação estava construindo um pacto pela qualidade da Educação Infantil e um dos projetos consistia justamente no investimento da formação continuada de docentes, através dos cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Com este livro, escrito pelas/os professoras/es que atuaram nas duas edições do curso de Especialização em Docência na educação Infantil da FAGED/UFRGS, retomamos então as discussões que foram desenvolvidas ao longo das disciplinas ministradas e dos seminários especiais ofertados. Temas como teatro, arte e ensino da arte, literatura e alfabetização literária, cotidiano das escolas infantis, políticas públicas, materiais expressivos, cultura lúdica na era digital, diversidade, meio ambiente, corpo, gênero, sexualidade, raça, etnia, qualidade na

educação infantil, estão aqui discutidos para que possam ser problematizados e compartilhados, pois nosso compromisso é qualificar ainda mais o trabalho desenvolvido nas escolas, contribuindo assim para o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos a partir de suas experiências na escola com Educação Infantil

Simone Albuquerque

Jane Felipe

Luciana Corso



Capítulo 1

A CADA DIA A VIDA NA ESCOLA COM AS CRIANÇAS PEQUENAS NOS COLOCA NOVOS DESAFIOS

*Maria Carmen Silveira Barbosa
Maria da Graça Souza Horn*

*Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para...
Paciência - Lenine*

Pensar no cotidiano das crianças pequenas que frequentam instituições de Educação Infantil, a maioria delas por mais de 8 horas diárias, nos remete para a grande responsabilidade que temos enquanto educadores, a fim de tornar este dia a dia qualificado para que as crianças encontrem sentido pessoal naquilo que realizam e significado social e cultural nas propostas que são a elas dirigidas. Sobretudo é importante que este dia a dia seja prazeroso e instigante para todos os sujeitos envolvidos na escola.

Duas razões estão implicadas nesta premissa. Primeiro o fato de sabermos que este é um tempo precioso na vida das crianças em que descobertas, relações e experiências constituem a possibilidade delas se constituírem como sujeitos sociais, pertencente a uma cultura e, ao

mesmo tempo, instituírem as suas singularidades nesse mundo. É na infância que as crianças alicerçam as aprendizagens que serão construídas ao longo de suas vidas e, conseqüentemente, num plano mais afetivo, que reservas de entusiasmo pela vida serão nesta fase “bem guardadas”.

De modo geral, o cotidiano vivido nestas instituições não corrobora com este pensamento, pois o modelo de prática educativa vivenciada no dia a dia de grande parte das escolas de educação infantil contempla os saberes considerados importantes como “objetos a serem transferidos”, numa seqüência sempre igual de atividades planejadas e “rigorosamente” executadas e avaliadas. Atos e situações vividas pelas crianças com grande significado para elas, por vezes, são considerados banais e sem importância pelos adultos. A organização do cotidiano está baseada, muitas vezes, em uma rotina elaborada sem a participação das crianças.

Este texto busca por meio de respostas a algumas perguntas, apoiar a reflexão acerca desta rotina e, para tanto, propomo-nos a discuti-las a seguir.

A concepção de infância e o entendimento de como as crianças aprendem têm implicações na organização do cotidiano?

A concepção de infância e as inspirações pedagógicas consideradas pela escola e pelos educadores têm grande importância no modo como o cotidiano da escola é proposto e vivido. Se acreditarmos ser a concepção de infância uma construção social, estamos de acordo que esta construção não é natural e semelhante em todos os locais,

sendo necessário considerar duas questões: a primeira é a de ter atenção ao contexto e considerar todas as variáveis sociais como classe, gênero, classe econômica, raça e religião que oferecem elementos para que as crianças se constituam como sujeitos. E a segunda é considerar que as culturas locais, as culturas familiares, as culturas elaboradas para as crianças e as culturas infantis são elementos fundamentais na educação das crianças.

Outra ideia importante é a de infância entendida como uma construção social que nunca está completamente acabada, pois varia de acordo com os discursos sociais, legais, familiares para poder se constituir e, neste processo, está sempre presente o embate entre as diferentes concepções de mundo. Alguns pensam e defendem que crianças não devem trabalhar, outros acham que o trabalho é um princípio educativo, outros ainda escravizam crianças para obter maiores lucros. São concepções diferentes sobre como os tempos de infância devem ser vividos pelas crianças e estão profundamente vinculadas a aspectos políticos, econômicos e morais.

Talvez a primeira discussão que se apresenta quando construímos um Projeto Político Pedagógico e delineamos uma concepção de rotina é estabelecer a pergunta: que infância acreditamos que as crianças, nos dias de hoje, têm o direito de viver na escola? Os valores, as práticas, os modos de encaminhamento, as decisões sobre o dia a dia, tudo pode ter esta justificativa como referência.

Caso compreendamos que a educação é um processo social e relacional, é fundamental pensar como os adultos podem produzir um contexto educativo que constitua uma inesquecível, desafiadora e confortante vivência de infância. Por outro lado, no sentido opos-

to, temos também as crianças que estão aprendendo a “falar” as suas demandas com sua própria voz e devem ser escutadas de modo a serem consideradas com seriedade no diálogo e na tomada de decisões democráticas. Portanto, a conscientização sobre a concepção de infância dos adultos e a consideração de que as crianças têm suas próprias vidas, desejos, ideias devem ser orientadoras de uma ideia de cotidiano.

Esta discussão se faz necessária porque, de modo geral, o que vivemos hoje é uma concepção hegemônica de escola como lugar onde as crianças aprendem apenas aquilo que lhes é ensinado, e o ensinado são os conhecimentos abstratos, disciplinares e acadêmicos. Ora, esta é uma concepção simplificada de aprendizagem, pois acreditamos que as crianças e os adultos aprendem ativamente ao longo da vida. Todos os dias aprendemos algo, a partir daquilo que vivemos quando nos ocupamos em dar sentido ao mundo, em compreendê-lo, em implicar-nos com a solução dos problemas, com a alegria de uma nova descoberta, na convivência com os outros, com uma amizade que se aprofunda. Desse modo, a aprendizagem sempre vai muito além daquilo que é “oficialmente” ensinado.

Sendo a aprendizagem construída a partir da vida cotidiana, nossa referência acerca deste conceito implica a oferta de uma instituição pensada para o bem-estar das crianças, com diferentes possibilidades de organização de espaços para a brincadeira, para a investigação, a experiência, a expressão e as mais diversas aprendizagens. Através de sua organização, o ambiente educa, faz propostas, estabelece limites e abre novas possibilidades. Segundo Horn (2017), estes espaços deverão estar povoados com materiais que desafiam e instigam as crianças para múltiplas e ricas interações, o que torna necessário considerar,

a priori, a natureza e as características destes materiais para que elas vivam prazerosamente na escola.

As crianças podem aprender prazerosamente na vivência de uma rotina?

As pequenas atividades quotidianas tornam-se hábitos sobre os quais a criança fundamenta a sua autonomia.

Francesco Tonucci

O cotidiano da escola de educação infantil envolve muitos momentos: a entrada na escola e/ou na sala de referência, o encontro com professores e outras crianças, a brincadeira, os convites que a professora faz, os percursos realizados sozinhos ou em grupo, as culturas produzidas com as demais crianças, os momentos de encontro com a arte, o movimento, as investigações, a ida ao banheiro, a higiene, as brincadeiras no pátio, a alimentação, enfim a vivência em todos os momentos que constituem o cotidiano da escola.

A organização desses diferentes momentos é denominada de rotina, e entendida em muitas realidades como uma sequência de atos ou conjunto de procedimentos associados que são absolutamente fixos e não devem sair da sua ordem tendo um caráter normatizador e padronizador. As rotinas vêm sendo denunciadas há muito tempo, pois em geral privam as singularidades das crianças, engessam as pedagogias e tiram a possibilidade de invenção dos professores. Comportam-se mais como faixas de contenção do que balizadores de organização social (BARBOSA, 2000).

A priori, é fundamental estabelecer relações entre as rotinas pessoais e familiares e as rotinas das instituições. As rotinas trazem muitas situações da intimidade pessoal para um contexto de vida pública, isto é, ressignificam modos privados de vida para modos públicos de acordo com as culturas e com as orientações pedagógicas. Cabe construir um movimento de aproximar e afastar, de entender como se faz determinada prática nas famílias e como ela pode ser feita na escola, enquanto espaço público. Agindo desta forma, contribuímos para a construção de um cotidiano singular dentro do espaço coletivo.

Nossos estudos indicam que as rotinas se tornam uma “tecnologia de alienação” quando não consideram as crianças e seus ritmos, sua possibilidade de participação, de relação com o mundo, nos modos de realização de atividades, na fruição, na liberdade, na consciência, na imaginação e nas diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

Porém, quando uma rotina é pensada a partir de outros princípios, ela pode ser um importante instrumento de organização da jornada diária, dos planejamentos e das propostas pedagógicas, trazendo na prática cotidiana os princípios educativos sobre infância e aprendizagem que explicitamos acima. Neste sentido, defendemos a organização de uma rotina que atenda a socialização das crianças e sua ludicidade, numa abordagem muito distinta daquela que preconiza a antecipação da escolarização.

Fique claro que não estamos defendendo a exclusão da rotina, como diz Elisa Lucinda, em seu poema-canção “*Termos da nova dramática: Parem de falar mal da Rotina*”, a função do professor não é falar mal da rotina, mas apoiar um outro modo de organizar uma jornada na

escola que tenha significado para todos aqueles que nela convivem.

Atenção à letra da música:

Parem de falar mal da rotina
parem com essa sina anunciada
de que tudo vai mal porque se repete.

Mentira. Bi-mentira:

não vai mal porque repete.

Parece, mas não repete

não pode repetir

É impossível!

O ser é outro

o dia é outro

a hora é outra

e ninguém é tão exato.

Nem filme.

Pensando firme

nunca ouvi ninguém falar mal

de determinadas rotinas:

chuva, dia azul, crepúsculo, primavera,

lua cheia, céu estrelado, barulho do mar,

O que que há?

Parem de falar mal da rotina

beijo na boca, água na sede

flor no jardim, colo de mãe,

namoro

vaidades de banho e batom

vaidades de terno e gravata

vaidades de jeans e camiseta
pecados, paixões,

livros, cinemas, gavetas
são nossos óbvios de estimação
e ninguém pra eles fala não

(...)

são nossas repetições sublimes
e não oprime o que é belo
e não oprime o que

aquela hora

chama de bom,
na nossa peça, na trama,
na nossa ordem dramática,
(...)

O enredo a gente sempre todo dia tece,

o destino aí acontece:

o bem e o mal
tudo depende de mim
sujeito determinado da oração principal.

Considerando o explicitado acima, é importante destacar que fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que nem por isso precisariam ser repetitivas, isto é, feitas do mesmo jeito como se

todos os dias fossem iguais, ou como diz a autora citada acima, Elisa Lucinda: *Bimentira*. Existem muitos rituais na vida cotidiana que podem, ou até devem ser conservados, repetidos, porque isso por um lado é interessante para a criança. É importante lembrar que oferecer outro significado para as ritualizações presentes nesta organização do dia a dia é fundamental, considerando o significativo conteúdo simbólico que as mesmas possuem para as formações grupais e para a estruturação subjetiva de cada um, isto é um desafio que se coloca aos educadores infantis e que deve permanentemente ressignificar sua prática.

As regularidades dos rituais, as repetições das rotinas dão o suporte necessário para a criação do novo na vida cotidiana. Aquilo que foi planejado é sempre perturbado pelo inesperado: pelo sonho ou pela vida, o cotidiano é, assim, um tempo e um espaço de encontro entre a tradição e a inovação. Mesmo nas rotinas invisíveis - sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito, gestos, códigos, ritmos, costumes - é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, a vida cotidiana (BARBOSA, 2000).

Tomemos como exemplo uma atividade sistematicamente realizada nas instituições de educação infantil: a alimentação das crianças. Via de regra estes momentos são desconsiderados, apesar de seu reconhecimento como importante aprendizagem para a vida. Segundo Horn (2016, 2017) no ato de comer estão envolvidas muitas habilidades, destrezas, capacidades que podem nestes momentos serem desenvolvidas como a construção da autonomia na escolha dos alimentos, o estabelecimento de atitudes de respeito com os colegas que partilham a refeição, a experimentação de diferentes sabores e aromas que a comida evoca, o auxílio ao educador quando as crianças

ajudam a colocar a toalha, quando distribuem utensílios como pratos, copos e talheres, bem como quando os manipulam. Além, certamente, da vivência social que esta atividade permite e dos diálogos sobre os alimentos, suas origens, benefícios, sabores, cores e muitas outras possibilidades.

Portanto, este exemplo de prática social, quando qualificadamente realizada, se constitui numa fonte interessantíssima de conhecimento, em que as crianças aprendem prazerosamente, com sentido e esse novo conhecimento. As novas informações se interconectam com as suas inquietações, perguntas, dúvidas. Transformar o dia a dia da vida na escola com as crianças pequenas em desafio pedagógico, criar alternativas ao modo convencional de ensinar-aprender na escola é a grande questão pedagógica para um professor. A rotina cria encontros com o inesperado da vida, é só ter atenção.

São as práticas sociais fontes de conhecimento? Como olhar o cotidiano no intuito de reconhecer as práticas sociais e as culturas infantis como parte do currículo?

Sempre que discutimos os conteúdos na escola, pensamos em conceitos abstratos, em áreas de conhecimento ou disciplinas. O conhecimento humano, porém, tem uma longa história, e seu desenvolvimento acontece em diferentes a partir dos processos sociais. Poderíamos tomar um exemplo no campo da arte e da cultura. Todos os grupos humanos em determinado momento do seu desenvolvimento aprenderam a fazer sonoridades com instrumentos. É sabido que os tambores acompanham as civilizações há milênios, e que essas sonoridades foram acompanhadas ou não por canções. Este conhecimento

foi constituído como uma prática cotidiana. Portanto, seja no momento de expressar um sentimento, para alegrar uma festa ou para aterrorizar um inimigo, o que hoje chamamos de música foi, inicialmente, uma prática social.

Os diferentes grupos sociais seguem empregando essa prática social e cultural até hoje. Cantar no banho, escutar música no rádio, ir a um concerto são hábitos de muitas pessoas. As canções de ninar usadas para acolher ou assustar as crianças pequenas, os chocalhos, os embalos, tudo isso mostra o quanto estamos vinculados a essa história social que nos tornou humanos.

Assim, a música chega às crianças e à escola de educação infantil como uma prática social que será geracionalmente transmitida para as crianças. Essa transmissão não se faz com “aulas de iniciação musical, teoria e solfejo” ou qualquer outra abordagem sistematizada; ela precisa entrar pelo corpo, pelo ouvido, pelo gesto e ser encarnada no corpo das crianças. E o corpo das crianças pede, produz, demanda a música. Portanto, uma escola de educação infantil precisa inventariar as práticas sociais e culturais constituídas ao longo da história para educar as crianças pequenas e autorizar que essas práticas estejam presentes no dia a dia.

Assim como na história do conhecimento, essas práticas foram se sofisticando. As sonoridades tornaram-se bandas, orquestras, as cantigas transformaram-se no grande repertório musical da humanidade, uma cultura musical foi criada com o reconhecimento das diferentes manifestações musicais, uma linguagem musical foi inventada e com a indústria cultural a música espalhou-se pelo mundo, rompendo fronteiras. Também no campo acadêmico a linguagem musical se

aprofundou, os estudos, as metodologias, os modos de escrever e gravar a música foram se transformando. Tudo isso será parte da formação musical de uma criança e de um jovem ao longo de sua escolaridade. Mas é importante destacar que tudo começou lá, no chocalho, na cantiga, no embalo do corpo. Na música como prática social, a música que se escuta, produz, dança, canta. A música em seu sentido amplo, enraizada na cultura e interdisciplinar.

A realidade que encontramos nas escolas retrata um dia tão programado que impede as crianças de desenvolver-se como seres-sujeitos, agentes de sua vida, situados num contexto. Acreditamos que um currículo para crianças pequenas precisa estar comprometido com a transmissão cultural das práticas sociais de cada contexto e a sua permanente reconstrução social elaborada pela interpretação criação, invenção, reinvenção pelas crianças. A partir do contato com as práticas sociais da sua cultura, as crianças podem se dirigir a compreensões cada vez mais abstratas, conceituais, universais. Acreditamos que as práticas cotidianas estruturam o currículo: tornar o filhote humano em pessoa.

Juntamente com as práticas que serão continuamente analisadas no cotidiano da escola, observar as características das crianças frente às circunstâncias atuais e os valores compartilhados socialmente, as culturas elaboradas por elas em suas brincadeiras, conversas, desenhos e outros, torna-se fundamental. Isto porque neste grande mar de histórias que se mesclam – histórias que contamos e as que escutamos das crianças – compreendemos suas necessidades, seus interesses, suas perguntas e suas ideias. E a partir daí é possível fazer vínculos com os conhecimentos científicos e culturais, função fundamental da escola.

Portanto, é com foco na reflexão sobre as práticas sociais a serem cultivadas na escola e sua atenção às ações das crianças e suas demandas que um currículo na Educação Infantil pode se situar. Currículo este que se constrói no garimpo das pistas que as crianças vão nos apresentando.

Identificando pistas importantes para construção de novos conhecimentos?

As mais novas abordagens acerca do fazer pedagógico na Educação Infantil têm trazido à tona a valorização do protagonismo das crianças, apostando em um novo currículo que, conseqüentemente, nos faz pensar em processo de aprendizagem, em valorização do ambiente como espaço de relações, em investimento na memória, no registro e na documentação para tornar visível a aprendizagem das crianças.

Este novo paradigma requer uma grande transformação no papel do adulto nas ações desempenhadas junto às crianças. De detentor e centralizador de todas as ações, ele passa a uma atuação descentralizada. Nesta prática pedagógica, a organização de contextos estruturantes promove o desenvolvimento de experiências ricas que contemplam as mais diferentes linguagens infantis, tomando o lugar das práticas repetitivas, diretivas e sistematicamente coletivas.

Nesta perspectiva de atuação do professor, duas atitudes são fundamentais no sentido de obtermos pistas importantes para que as crianças possam construir novos conhecimentos: a observação constante sobre seus fazeres e o registro e a documentação destes fazeres no cotidiano da Escola Infantil. Neste processo, certamente está impli-

cada à docência em um contexto cada vez mais comprometido com as crianças que frequentam a educação infantil. Sobre isto Cabanellas *et al.* (2007, p. 35) afirmam:

Não se trata de um diálogo para descrever a realidade, mas sim, de dar a luz, iluminar a complexidade natural das atuações infantis para que o olhar do adulto mude, para encontrar novas vias de abordagens didáticas, mais viáveis, mais respeitosas e mais ricas; para romper os limites que separam a cultura da infância da cultura do adulto.

Como podemos constatar, a observação e o registro do cotidiano geram novas observações e, conseqüentemente, retroalimentam novos modos de continuar o trabalho. Nestes dois caminhos, que se não excluem e tampouco se apartam, temos, por um lado, a parceria da organização dos espaços e dos materiais, que irão possibilitar a observação mais rica e, por outro, o desenvolvimento de uma práxis de observação e de registro por parte do professor. Na medida em que a prática pedagógica não está preocupada em reproduzir conhecimentos, o modo de organizarmos os espaços abre caminhos para poder pensar a experiência educativa. Neste sentido, em vez de a Escola Infantil ser lugar para aplicação de técnicas e atividades contidas em apostilas, por exemplo, será um ambiente para adultos e crianças partilharem a vida cotidiana, aprendendo a conviver e a se conhecer.

Quais seriam então os quesitos importantes para que esta vida cotidiana seja um espaço de relações e interações entre as crianças e entre delas e os adultos? Aldo Fortunati (2015, p.20), coordenador da experiência de educação infantil na cidade de San Miniato, Itália, afirma que uma educação adequada para estas crianças não previsíveis, ricas, ativas e competentes tem de levar em conta:

- O contexto físico como algo que sustenta e alimenta o processo de aprendizagem, em vez de ser simples cenário;
- O conhecimento gerado dentro de contextos espaço-temporal específicos representa um ambiente no qual as crianças e os educadores compartilham a vida cotidiana, constroem relacionamentos e experiências e geram novos saberes e novos conhecimentos;
- O foco nas oportunidades, e não nos resultados, acompanha os educadores na conquista da compreensão mais profunda de como as crianças aprendem, ao invés de valorizar o que elas não aprendem.

Através de sua organização, o ambiente educa abrindo possibilidades, devendo ser considerados aspectos, tais como:

- Mobiliário e equipamento móvel e adequado ao tamanho das crianças;
- Ambiente natural de fácil acesso e rico em elementos;
- Utilização de paredes, teto e chão como espaço de informação;
- Construção de cantos temáticos e esconderijos;
- Ambiente desafiador – um pouco além do que as crianças já dominam;
- Oportunidade para experiências de explorações e aventuras;
- Oferecimento de bem-estar, confiança, relacionamentos e aprendizagem;
- Favorecimento simultâneo dos sistemas perceptivos, motores, comunicação, cognitivos e emocionais;

- Possibilidade para a inter-relação com outras crianças, oportunizando a coletividade e a singularidade.

Ao lado disso, quando organizamos espaços circunscritos, com foco em diferentes linguagens, é imprescindível pensarmos nos materiais que colocaremos à disposição das crianças nestes ambientes. *A priori*, sua seleção deverá ter sempre presente as necessidades e os interesses das crianças. Segundo Zabalza (1998), a eficácia dos materiais educativos utilizados na Escola Infantil deverá estar vinculada a sua potencialidade para desencadear na criança um processo multidimensional. As ações de mover-se, observar, criar, analisar, comunicar e de relacionar-se com as pessoas deverão estar contempladas no contexto da Escola Infantil e um princípio básico a ser atendido na seleção dos materiais é aquele que permite múltiplas respostas às ações das crianças. Portanto, materiais muito estruturados, que respondem sempre de uma única forma, não deverão ser mais numerosos que os outros. Além disso, devemos também nos preocupar em oferecer materiais de diferentes procedências, valorizando principalmente a madeira e os materiais naturais.

Segundo Tereza Arribas (2004), é preciso pensar em critérios para que se possam classificar os materiais e ter clareza do que com os mesmos se propõe, organizando-os conforme seu valor pedagógico, sua utilização e sua relação com diferentes atividades a serem realizadas pelas crianças. Dentro desta perspectiva, o papel do professor se reveste de muita importância.

O que pode o professor fazer, frente a uma pedagogia escolarizada e, muitas vezes, colonizadora?

A (re)invenção da vida cotidiana, na escola infantil, depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, rompendo com o tédio da repetição, diminuindo o *stress* de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado. Isso se torna possível quando o educador aprecia o valor das coisas simples, das coisas das crianças, da imaginação, do sonho, isto é, gosta de estar com as crianças e escutá-las em suas múltiplas linguagens, por querer partilhar aquilo que conhece com as novas gerações construindo um mundo em comum, como diria Hannah Arendt (2003).

O professor precisa estar consciente de que a profissão de educador infantil é uma atividade teórico-prática que produz os sujeitos infantis, pois oferece referências, valores, emoções, palavras. Ser professor é fazer parte de uma rede de relações de poder que constituem as subjetividades infantis, sendo a ação pedagógica uma influência, intencional ou não, sobre as crianças. Para educar é preciso ter algumas certezas, certezas parciais, contextuais, temporais, e recuperar a capacidade de espanto e indignação orientando as crianças para a formação de subjetividades mais rebeldes e menos conformistas. Sair da visão adultocêntrica que sabe previamente “o que é melhor para as crianças”, estabelecendo novas relações, não pautadas por visões essencialistas, mas na ideia de que se está permanentemente reconstruindo, através das práticas de vida cotidiana e das indagações que a ela fazemos, na relação adultos e crianças.

É fundamental saber suportar o novo, o conflitivo, o caótico, inserir a arte, a literatura, a música, a dança, o esporte, o humor, a filo-

sofia, a ciência, a fantasia, a imaginação, isto é, transformar rotina em vida cotidiana. Pensar sobre aquilo que se faz na escola, como se faz, por que motivos se faz “assim, e não assado”. Refletir sobre como são produzidas as nossas próprias práticas, deixando de reproduzir aquilo que todos fazem para nos tornarmos atores e especialmente autores de nossas vidas. Um modo de ser professor que ouça as crianças em tudo o que elas têm de inovador, criativo e, a partir daí, escrever novas rotinas, ou quem sabe jornadas produzidas no coletivo.

Para isto se faz necessário criar novas narrativas para situar o fazer cotidiano, contar, recontar, analisar e encantar o dia a dia, constituindo-se em um dos meios para retomar a rotina e dar a ela uma nova configuração, um novo significado. Produzir novos sentidos que somente podem ser dados na vivência cotidiana, na conversa demorada sobre os assuntos, no estudo sério que apoie tanto as crianças como os adultos a compreenderem, e amplifiquem, seu encontro com o mundo e com as outras pessoas.

Isso também implica criar rotinas pensadas a partir de elementos locais, contextos significativos, rotinas indeterminadas e híbridas. Ou seja, pensar as rotinas como práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, recorrentes. Fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então, num movimento de fazer, desfazer, refazer e fazer novamente a partir da experiência vivida e compartilhada.

Se as rotinas são constituídas por elementos da tradição, que oferecem as novas gerações os saberes ancestrais, os saberes do dia a dia, elas também devem oferecer tempo para que crianças e adultos aprendam a fazer todos os dias, de maneiras distintas, as tarefas que

nos garantem a vida. Desse modo, podem aprender a ser feliz e a conviver diariamente com os pares e com os educadores, recriando essa relação. Mesmo mantendo o espaço de regulação social, de segurança, de estabilidade, que são centrais nas rotinas e necessárias à construção dos seres humanos como sujeitos de um coletivo, é preciso abrir espaço para o não padronizado, para o diferente, não procurando torná-lo igual ao conhecido, ao esperado.

Palavras finais

A partir destas ideias, poderíamos, para sintetizar, apontar alguns princípios que podem orientar a organização de uma jornada na Escola de Educação Infantil: transitar entre os tempos rígidos e cronológicos da modernidade e os tempos aiônicos da infância, permitir a interação e o respeito entre os tempos individuais e os institucionais assumindo a diversidade entre pessoas e grupos; organizar espaços que proporcionem acolhimento e desafios para as crianças poderem brincar e, conseqüentemente, aprenderem; oferecer recursos materiais muito diversificados, experiências culturais relevantes de distintos territórios e o contato intenso com os elementos da natureza para que as crianças interajam com diferentes elementos que constituem o mundo e por ele se encantem e se responsabilizem. É importante sempre lembrar que se aprende o principal nas experiências da vida cotidiana, pois é nela que construímos nossa existência.

Uma boa jornada é aquela que oferece às crianças pequenas espaço de criação, de construção de relacionamentos, de brincadeiras, de investigações; que tenha certa previsibilidade, ofereça confiança, mantenha continuidade, mas possua flexibilidade e possa ir incorpo-

rando, via participação, as ações e os pensamentos das crianças deixando assim um lugar ao inusitado. Para concluir, uma indagação: Não seriam justamente os desafios que aparecem no que é olhado, pensado, acolhido e enfrentado, que permitem ser o dia a dia uma jornada, e não uma rotina fixa.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARRIBAS, Teresa *et al.* **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen. **Por Amor e por Força Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

CABANELLAS, Isabel *et al.* **Ritmos Infantiles: tejidos de un paisaje interior**. Barcelona: Octaedro, 2007.

FORTUNATI, Aldo. **A Abordagem de San Miniato para Educação das Crianças**. Pisa: Edizioni ETS, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. A Ética e o Cuidado com a Alimentação na Escola infantil. **Revista Pátio Infantil**. Porto Alegre, 2016 n. 47 p. 4-7.

_____. **Brincar e interagir nos espaços da Escola Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Capítulo 2

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS NO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL/CED/UFSC

*Marilene Dandolini Raupp
Juliane Mendes Rosa La Banca
Thaís Neiverth*

(...) a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio (...) não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida (...) tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (VIGOTSKI, 2004, p. 77)

Introdução

Esse artigo tem por objetivo apresentar, com base na perspectiva histórico-cultural, indicações sobre a prática pedagógica na educação infantil trazendo aspectos teóricos e metodológicos do trabalho realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). Ele foi sistematizado a partir das reflexões realizadas na palestra de encerramento da segunda edição (2012-2014) do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (*Lato Sensu*) articulado entre o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Coordenação Geral de Educação

Infantil e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: FACED/UFRGS – COEDI/SEB/MEC. Ao mesmo tempo, relaciona-se com os fundamentos teóricos apresentados na proposta curricular do NDI¹ e nos seus desdobramentos metodológicos na prática pedagógica com crianças de 0 a 6 anos².

Dessa forma, esse artigo contextualizará brevemente o NDI; abordará os fundamentos presentes da sua proposta curricular e por fim trará algumas possibilidades de encaminhamentos metodológicos.

NDI: Que lugar é este?

O NDI é uma unidade de ensino, pesquisa e extensão em consonância com a própria universidade. Vinculado ao Centro de Ciências da Educação da UFSC, situa-se no interior do *campus* universitário. Sua gênese está ligada aos movimentos de luta por creches presentes no contexto nacional. Após a implantação de um Grupo de Trabalho que apontou a necessidade da criação de uma creche no interior da universidade, o NDI foi fundado em 8 de maio de 1980. Nesse contexto, as vagas no Núcleo eram consideradas como um direito das mães que trabalhavam na universidade. Apesar disso, o caráter do trabalho realizado no NDI já estava associado às atividades fins da universidade, pois desde os primeiros anos de funcionamento colocou-se como campo de pesquisa, extensão, estágios, consolidando também seu papel na formação de professores.

¹ Para conhecer, consultar <<http://ndi.ufsc.br/proposta-curricular-do-ndi/>>

² Apesar da ampliação da duração do ensino fundamental para 9 anos e do ingresso das crianças de 6 anos nesse nível de ensino, optamos por manter a descrição da faixa etária compreendida pela educação infantil como 0 a 6 anos de forma a respeitar a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que indica que as crianças que completam 6 anos após 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. O NDI da UFSC adota o corte etário definido pelas DCNEI fazendo com que a faixa etária atendida seja de 0 a 6 anos idade.

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação infantil é considerada como direito da criança, recebe a definição de primeira etapa da educação básica, e sua oferta passa a ser responsabilidade dos municípios. A partir dessas definições, a permanência do NDI enquanto escola de educação infantil se justifica pelo seu papel acadêmico, configurando-se como um espaço de aplicação de inovações pedagógicas, realização de ensino de qualidade às crianças de 0 a 6 anos, desenvolvimento de pesquisas, projetos, ações de extensão e atuando significativamente na formação inicial e continuada de professores.

A constituição do seu quadro de professores vincula-se à trajetória histórica da educação infantil no Brasil e do próprio NDI no interior da universidade. Os professores do NDI³ trabalham no ensino, na pesquisa e/ou na extensão, além da administração na esfera da gestão por meio de eleição para os cargos de direção, de coordenação pedagógica, de estágio, de pesquisa e extensão. Atuam no NDI também os técnicos administrativos em educação (TAE) da carreira da universidade e os estagiários, alunos de variados cursos da UFSC. A distribuição da carga horária (40h/dedicação exclusiva) dos professores inclui um período de trabalho com as crianças (24 h/a) e o outro para planejar, estudar, rever o trabalho pedagógico por meio dos registros e discussões em grupo, atender às famílias, integrar comissões diversas e também para participar de projetos institucionais de pesquisa, de extensão, entre outros.

³ Embora a exigência para contratação seja apenas o curso de licenciatura em Pedagogia, atualmente no quadro efetivo do NDI todos os professores possuem no mínimo formação em nível de mestrado, tendo alguns que estão cursando doutorado e boa parte que já possui o título de doutor.

Desde 2014, a forma de ingresso das crianças no NDI é por meio do sorteio público universal, com reserva de 5% das vagas para crianças com deficiência. São aproximadamente 200 crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos e 11 meses em seu ingresso, inseridas em 16 Grupos, sendo 8 grupos em cada período (matutino e vespertino): período parcial com uma carga horária de 4 horas e 50 minutos.

A formação continuada dos profissionais do NDI ocorre por meio das “Paradas Bimestrais para Formação dos Profissionais” com debates focados no funcionamento e avaliação do Núcleo, incluindo sua proposta curricular. Além disso, reuniões pedagógicas noturnas quinzenais com foco no debate sobre o trabalho realizado com as crianças. No início e final de cada ano, alguns dias são destinados à formação dos seus profissionais. Neste processo está inclusa a formação cultural: passeios em cidades vizinhas; visitas a locais culturais; realização de trilhas ecológicas, entre outros. Vários professores participam de grupos de estudos e pesquisas da UFSC, de eventos científicos (Congressos, Seminários, Cursos, etc.) promovidos pelo próprio NDI ou por outros; de Bancas de concurso público, especialização, mestrado e/ou doutorado, assim como de representações políticas e acadêmicas (Fóruns de educação infantil, Conselho Universitário, Sindicatos, etc.).

A estrutura física é um aspecto que se destaca, pois ao longo dos anos o NDI foi ampliando e modificando seus espaços para cumprir suas funções com qualidade e melhor atender às necessidades das crianças e dos profissionais. As salas e os materiais usados com as crianças são organizados de acordo com as faixas etárias. Nos espaços do Núcleo estão fixados registros e produções realizadas com as crianças que refletem o trabalho pedagógico realizado no cotidiano. Os espaços externos são amplos: contam com 3 parques, quadra de esportes,

decks de madeira, brinquedos diversos, muitas árvores, flores, horta com plantio das crianças. Há também outros espaços utilizados com as crianças como: auditório com palco e equipamento de projeção, biblioteca, cozinha experimental para as crianças, sala de artes, espaço para vivências de corpo e movimento com materiais emborrachados e parede de escalada. Os profissionais contam com uma estrutura para o desenvolvimento das atividades administrativas, de pesquisa e extensão. Pelo fato de estar situado no *campus* universitário, as crianças do NDI podem explorar o que a UFSC oferece como: bosques, museu, planetário, biblioteca universitária, restaurante universitário, laboratórios, eventos culturais, exposições de arte, ginásios, quadras, pistas esportivas, entre outros.

Mas “nem só de flores vive o NDI”. Ao longo dos anos, foram travadas importantes lutas pela sua manutenção no interior da universidade, a consolidação de sua função acadêmica e a garantia das condições objetivas de sua existência. Por diversas vezes sua existência foi questionada tanto no âmbito local como nacional e com frequência enfrenta problemas na contratação de professores e técnicos administrativos para suprir seu quadro funcional. Além disso, os professores do NDI são os que possuem a carga horária de ensino mais alta da universidade, levando a uma sobrecarga de trabalho que dificulta a produção de pesquisas, o envolvimento na extensão e o desempenho de funções administrativas. Nesse sentido, a participação política em diferentes espaços de decisões é um aspecto que está presente no cotidiano do Núcleo e é fundamental na luta tanto pela sua manutenção quanto pela melhoria da qualidade da educação pública brasileira como um todo.

Os Fundamentos Teóricos

A proposta curricular do NDI apresenta duas importantes dimensões que são complementares: a política e a pedagógica.

Em sua dimensão política, a proposta da escola tem como horizonte a emancipação humana e um compromisso com o futuro das novas gerações, contribuindo para sua humanização e para a sua realização como seres humanos que vivem e realizam suas atividades em sociedade.

Sua dimensão pedagógica possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que, por meio do ensino, da apropriação da cultura e da transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente, contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e sua formação (NDI, 2014).

O objetivo geral do trabalho pedagógico no NDI é:

Possibilitar condições para o desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos, por meio da apropriação e ampliação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, considerando as especificidades da infância e a singularidade de cada criança. (NDI, 2014, p. 67)

De acordo com a proposta curricular do NDI, a educação infantil se constitui como educação escolar, mesmo que com uma especificidade que a diferencia de outros níveis de ensino, tendo uma importante função na educação das crianças pequenas. (NDI, 2014, p. 35).

De forma mais ampla, a educação diz respeito ao processo de humanização das crianças como seres históricos e sociais. Tal processo é mediado pelas relações em que os sujeitos estão submetidos. Nesse

mesmo sentido, a proposta curricular do NDI defende que a educação como forma de apropriação da cultura é “[...] uma prática essencialmente humana e é por ela que os homens podem adquirir conhecimentos que lhes permitem ampliar a relação com o mundo natural e social” (NDI, 2014, p. 30).

Consideramos que a educação contém a escola, mas, ela não é a única responsável pela educação. Para nós, toda relação é educativa, porém não necessariamente escolarizada. A escola, por sua vez, se configura nessa perspectiva teórica como um espaço de partilha de um conhecimento historicamente produzido pela humanidade, como *locus* do saber sistematizado. Assim, o papel da escola nesse projeto se caracteriza pelo tripé que conduz o trabalho pedagógico: intencionalidade, conhecimento e aprendizagem.

Dessa maneira, segundo essa concepção, a educação infantil caracteriza-se como escola, concebida a partir das especificidades do desenvolvimento da faixa etária compreendida. Conforme Arce e Jacomeli (2012, p. 1),

[...] Quando falamos em escolarização para as crianças pequenas o fazemos a partir do respeito às características que seu desenvolvimento traz. Também não pensamos ou propomos uma educação das crianças menores de 5 anos preparatória para o ensino fundamental, nem poderíamos, porque a psicologia histórico-cultural, que tem pautado nossas investigações, nos chama a atenção para a riqueza que esta faixa etária possui e para as infinitas possibilidades de ensino para ela.

A educação infantil objetiva democratizar os conhecimentos científicos e emancipatórios, ampliando o repertório cultural das crian-

ças na medida em que lhes são proporcionados acesso a diferentes áreas do conhecimento, a diferentes linguagens, a costumes, sistemas morais, valores éticos, estéticos e políticos (RAUPP; NEIVERTH, 2011, p. 296).

Esse entendimento se relaciona com a posição política de inserção de uma *praxis* que garanta a não essencialização das diferenças, que toma a diversidade como princípio abarcando questões de gênero, sexualidade, étnico-raciais e as diferentes condições orgânicas e suas especificidades.

Nesse sentido, ao compreender a inclusão do aluno com deficiência na escola, as diferenças étnico-raciais, econômicas, de gênero e a diversidade cultural, o NDI reitera seu compromisso com a qualidade da educação de todos os alunos. Não se limita a receber os alunos com deficiência, mas se engaja em oferecer a todos uma educação que contribua para o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. (NDI, 2014, p. 48)

A criança, assim como qualquer indivíduo independentemente de sua faixa etária, é um sujeito de direitos e, por isso,

[...] defendemos que o seu direito à educação como parte do processo de humanização seja garantido e que ela tenha acesso a mais elevada formação cultural, que certamente vai muito além dos seus próprios interesses e necessidades. Até porque um dos traços constituidores do ser social é a possibilidade de criação de novas necessidades sociais e, nesse processo, o professor tem um papel fundamental em desvelar o mundo à criança, criando nela novos interesses e necessidades. Assim, para que seja possível promover o desenvolvimento integral da criança, é de fundamental importância conhecer

como ocorre referido processo. (LA BANCA, 2014, p. 136)

Fases do desenvolvimento infantil

Compreender aspectos do desenvolvimento dos seres humanos é fundamental para a concepção de educação infantil e docência defendida nesse artigo. A intencionalidade do trabalho pedagógico está intrinsecamente ligada à consciência que o professor tem acerca do momento do desenvolvimento em que a criança se encontra em relação ao seu potencial.

Tomando como referência a perspectiva histórico-cultural, Faci (2006, p. 13) sintetiza que a atividade principal⁴ consiste na forma determinada com que o sujeito se relaciona com a realidade desde o momento do seu nascimento até a vida adulta, regendo as transformações mais significativas nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade do ser humano. A teoria aqui exposta propõe uma periodização do desenvolvimento com base nessas atividades: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

Tomar esses estágios como referência exige cuidado para reconhecer que embora existam regularidades, as condições concretas e as relações sociais em que ocorre o desenvolvimento influenciam a

⁴ “desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Para esses estudiosos, o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. Neste caso, por meio destas atividades principais a criança relaciona-se com o mundo, e em cada estágio formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos” (FACCI, 2006, p. 13).

forma como o indivíduo vivencia cada etapa. Este artigo abordará de maneira breve os estágios determinados pelas três primeiras atividades principais referentes à faixa etária compreendida na educação infantil por considerar esse aspecto como fundamental para a definição da prática pedagógica.

A primeira atividade tem início já nas primeiras semanas de vida e segue por todo o primeiro ano. Tem como base as ações sensorio-motoras de manipulação (FACCI, 2004). Ainda para a autora, no desenvolvimento social do bebê algumas estratégias de comunicação com os adultos são por eles vivenciadas. Entre essas o choro (que no geral indicam alguma sensação) e o riso como expressão de uma tentativa de comunicação social.

[...] o sentimento de amor filial, a simpatia por outras pessoas, o afeto amistoso, entre outros aspectos presentes na relação do bebê com outras crianças e o adulto, são enriquecidos e transformados no processo evolutivo da criança, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos. (FACCI, 2004, p. 67)

Para Vigotski (2006), existe nesse primeiro ano de vida uma sociabilidade peculiar determinada por dois momentos, o primeiro deles centra-se na total incapacidade que o bebê tem de satisfazer suas necessidades biológicas, dependendo plenamente de um adulto, assim, tendo todo o contado com a realidade mediado socialmente. O segundo momento que caracteriza a relação social do bebê nos primeiros meses, é que mesmo dependendo dos adultos ele carece dos meios fundamentais que caracterizam a comunicação social por intermédio da linguagem, obrigando-o comunicar-se com os adultos mesmo sem palavras. Assim, segundo o desenvolvimento dos bebês ocorre na con-

tradição entre a máxima sociabilidade e suas mínimas possibilidades de comunicação.

No segundo estágio do desenvolvimento intitulado *atividade objeto manipulatória*, o qual acontece até por volta dos dois anos, o foco é a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos, assim, é:

[...] necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos. (FACCI, 2004, p. 68)

Nesse estágio acontece a assimilação do mundo por intermédio da sua ação sobre objetos e da relação com outras crianças e adultos por intermédio da linguagem. Essa tem um papel fundamental nesse momento. A linguagem é uma forma de expressão e intercâmbio social. Até os dois anos as crianças apresentam mudanças qualitativas em relação à compreensão das funções simbólicas da linguagem, considerada como operação intelectual, consciente e complexa.

Conforme a criança se apropria da função social dos objetos e de elementos da linguagem da cultura que compartilha, ela passa a ter autonomia de reproduzir ações específicas dos objetos (PASQUALINI, 2013). Nesse mesmo sentido, segundo Varotto (2013, p. 82):

Na medida em que a criança aprende a atuar com os objetos, ela adquire maior independência em suas ações, realizando atividade, agora sozinhas, que antes necessitava da ajuda do adulto. [...] Essa tendência deve ser estimulada pelo adulto, o qual

pode apropriar-se dessa independência para o processo educativo, trazendo ainda mais elementos que estimulem a criança.

Nesse momento do desenvolvimento já é possível perceber o início da brincadeira de papéis sociais. Pasqualini (2013, p. 87) explica que “[...] o jogo de papéis nasce, portanto, no interior da atividade objeto-manipulatória, inicialmente como linha acessória do desenvolvimento”. Nesse movimento, por volta da idade pré-escolar, a atividade principal passa a ser a *brincadeira de papéis sociais*, ou *jogo protagonizado*. Segundo Facci (2006, p. 15),

[...] utilizando-se dessas atividades, a criança aposa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. [...] Na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolver a contradição entre a necessidade de agir, de um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro.

A brincadeira de papéis sociais ou o jogo protagonizado permite que as crianças compreendam e signifiquem o homem nas suas relações com o mundo. Segundo Pasqualini (2013, p. 88) a criança “[...] brinca sem perceber os motivos da atividade, sem ocupar-se dos resultados da ação. A criança pode, com isso, reproduzir as ações do adulto livre do aspecto operacional, que ela ainda não domina nem pode dominar”.

Nesse sentido, entende-se que a compreensão das características de cada período do desenvolvimento é fundamental para que a

prática pedagógica possa intervir de forma significativa na vida das crianças.

Possibilidades e encaminhamentos metodológicos

Os princípios anteriormente elencados norteiam a prática pedagógica de uma forma geral, mas se desdobram de maneira particular dependendo da trajetória acadêmica e profissional de cada professor do NDI. Sendo assim, todos os profissionais possuem o compromisso em produzir a documentação pedagógica referente ao seu grupo de crianças (plano de ensino, planejamentos, registros, pareceres descritivos, etc.). Mas não há um modelo único ou um único formato para essa documentação. O trabalho realizado nos grupos de crianças é acompanhado pela coordenação pedagógica e reflete os princípios gerais da proposta curricular, mas apresenta uma diversidade de possibilidades em seus desdobramentos práticos e metodológicos. Dessa forma, foge ao escopo desse artigo apresentar a totalidade das práticas realizadas do NDI, mas objetiva trazer apontamentos de algumas das práticas realizadas na instituição.

Nesse sentido, o professor possui um papel importante, tendo como principal função o ensino. Compreendemos que “[...] o ensino deve constituir-se como processo consciente, deliberado, sistemático e metódico, voltado para uma dupla função: servir como fonte de informação e contribuir para organizar a atividade cognoscitiva dos estudantes” (SAVIANI, 2012, p. 61).

De acordo com Arce (2013, p. 35-36),

O ensino permeia todo o trabalho educativo a ser realizado na educação infantil! Precisamos deixar

para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz à aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a essa criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades com as crianças.

Tomar o ensino como eixo desempenha um duplo caráter na garantia de direitos: por um lado o “[...] direito das crianças pequenas ao seu pleno desenvolvimento e do direito do professor ao efetivo exercício de sua profissionalidade” (ARCE; MARTINS, 2010, p.11).

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, Arce (2013) apresenta o conceito de *pensamento compartilhado sustentado*, introduzido por Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy. Esse pensamento é definido como uma “[...] interação entre dois ou mais indivíduos trabalhando juntos de modo intelectual para resolver um problema, definir um conceito, avaliar atividades, ou estender narrativas” (Siraj-Blatchfor; Kathy *apud* ARCE, 2013, p. 29). Elas defendem que “[...] a instrução direta não é danosa, é o equilíbrio que importa” (Siraj-Blatchfor e Kathy *apud* ARCE, 2013, p. 31). Arce complementa afirmando que

Deve haver um equilíbrio entre as atividades estruturadas propostas pelo professor e as atividades em que a criança é encorajada a tomar a iniciativa. Ao adulto, ao professor, cabe propiciar estas oportunidades de aprendizagem por meio de planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças. Entretanto, as autoras ressaltam que as

atividades abertas em que a criança toma a iniciativa, por vezes propiciadas por meio das brincadeiras, devem ser também planejadas e pensadas pelo professor. Pois, as mesmas devem desafiar a criança permitindo, ao mesmo tempo que essa se expresse, explore e descubra, O professor de educação infantil precisa estar 100% com suas crianças, envolvido com elas em todos os momentos, por vezes propondo atividades, dirigindo-as, propiciando o pensamento compartilhado *sustentado* (ARCE, 2013, p. 31-32).

O trabalho do professor de educação infantil “[...] refere-se ao pleno desenvolvimento e a humanização das crianças” (RAUPP; ARCE, 2012, p. 85). Essa complexa tarefa demanda “[...] a efetivação do pôr teleológico dessas profissionais por meio do conhecimento dos nexos causais envolvidos nesse processo educativo”. Nessa direção, nossa concepção é de um professor que

[...] planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas atitudes, sua fala reverbera na humanização das crianças sob sua responsabilidade (ARCE; MARTINS, 2010, p. 35)

A sistematização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças ocorre através do planejamento semanal ou diário e de situações coletivas a serem vivenciadas. Vale ressaltar que, embora o planejamento seja realizado para as crianças e a partir do contexto

delas, o ato de planejar é atribuição do professor, e requer

Conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada a conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade. (MELLO, 2010, p. 194)

O planejamento, os registros e a avaliação são parte de um mesmo processo que ocorre durante todo o trabalho pedagógico. No planejamento o professor define conhecimentos, objetivos, recursos e métodos que nortearão a prática. Quando o planejamento é colocado em prática durante a ação pedagógica, o professor atento ao seu andamento, faz o registro de diversas formas. E a avaliação é o momento de cruzar o que foi registrado com o que havia sido planejado, percebendo de forma reflexiva nos registros se o que foi estabelecido no planejamento foi alcançado. Essa reflexão realizada no momento da avaliação a partir do cruzamento do registro com o planejamento possibilita que o professor replaneje sua prática, tornando-a mais adequada e significativa.

O professor utiliza de diversos procedimentos para o acompanhamento da prática pedagógica e para avaliação do desenvolvimento das crianças, tais como: a observação crítica das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; a utilização de múltiplos registros realizados pelos adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, etc.) a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ensino fundamental) documentação específica que

permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação infantil.

A LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 31, define que “[...] na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Ou seja, a avaliação não tem como finalidade classificar, promover ou reter as crianças em determinada etapa do ensino, mas serve para orientar o planejamento do professor a partir da análise reflexiva do que é realizado com as crianças.

No NDI, os momentos de avaliação ocorrem em diversos níveis com objetivos diferentes. A prática pedagógica é avaliada pelo próprio professor ao analisar seus registros e fazer seu planejamento. A coordenação pedagógica contribui na avaliação da ação pedagógica ao acompanhar algumas atividades trazendo considerações sobre elas, e também ao observar os planos e registros dos professores. As crianças também fornecem elementos para que o professor repense a sua prática, ainda que o façam sem saber, é importante que suas expressões diante das propostas sejam consideradas. A avaliação das crianças é realizada pelo professor num sentido de acompanhar e intervir em seu processo de desenvolvimento social, cognitivo, psicológico, biológico e afetivo da forma mais adequada possível. Como a educação infantil deve agir em complementaridade à ação da família, as avaliações e alguns registros realizados pelos professores são socializados com as famílias de maneira informal, durante o cotidiano pedagógico, e formalmente em reuniões previstas em calendário nas quais se entregam os pareceres descritivos das crianças. Também são previstos momentos de avaliação institucional, nos quais as famílias, professores e de-

mais profissionais que atuam no NDI têm a oportunidade de analisar a instituição como um todo, ressaltando pontos positivos, indicando fragilidades, e delimitando estratégias para superar as dificuldades.

Diferente dos demais níveis da educação básica, na educação infantil não há um rol de conteúdos fixos a serem trabalhados em cada faixa etária em um currículo previamente definido. O que existem são diretrizes curriculares (BRASIL, 2009) que norteiam a produção de propostas curriculares ou projetos políticos pedagógicos de cada instituição de educação infantil. A partir dessa proposta mais ampla, cada professor organiza os conteúdos e metodologias que irão trabalhar com seu grupo de crianças. Com relação aos conteúdos de ensino, é preciso ter claro que:

Qualquer análise que se faça sobre conteúdos de ensino, deve considerá-los no bojo de uma questão mais ampla, isto é, das premissas do projeto político pedagógico que orientam o trabalho educativo em pauta. Isso porque os conteúdos de ensino não se encerram em si mesmos (não se trata de mera ocupação para as crianças!), mas porque representam mediações histórico-sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções psíquicas especificamente humanas (MARTINS, 2012, p. 94).

Nesse sentido, conteúdos das diferentes áreas do conhecimento são trabalhados com as crianças tomando como ponto de partida o momento do desenvolvimento em que elas se encontram visando a aquisições futuras.

É importante esclarecer que a divisão de componentes curriculares serve para que o professor tenha ciência das especificidades

das diferentes áreas do conhecimento no momento de planejar o cotidiano pedagógico. No entanto, no trabalho com as crianças esses componentes são abordados de forma integrada, interdisciplinar. Além disso, a seleção do conteúdo é respaldada no conhecimento dos interesses, necessidades, possibilidades e potencialidades das crianças, bem como nos objetivos definidos pelo professor. Dessa forma, o ensino e a apropriação de conhecimentos estão presentes na educação infantil, mas articulados ao cuidado e às especificidades do desenvolvimento das crianças.

Outra questão é que esses conteúdos podem ser trabalhados de diferentes formas. Podem ocorrer atividades mais sistemáticas, em que determinado conhecimento é inserido por meio de um jogo, de uma conversa, uma pesquisa ou uma brincadeira, organizadas em um curto espaço de tempo. Podem ser feitos também projetos temáticos que abarcam diversos conteúdos a partir de uma temática específica e são organizados em um período mais longo.

Com base nos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento, é possível utilizar diversos encaminhamentos metodológicos para desenvolver os conteúdos efetivando o ensino e promovendo a aprendizagem das crianças. A seguir serão apresentados alguns exemplos de encaminhamentos metodológicos realizados no NDI, considerando as especificidades de desenvolvimento da creche (0 a 3 anos) e da pré-escola (4 a 6 anos). É importante ressaltar que os objetivos voltados para cada faixa etária pautam o estabelecimento dos encaminhamentos metodológicos.

Com relação ao trabalho pedagógico na creche, considera-se que o binômio cuidar-educar está integrado ao eixo do ensino. Des-

sa forma, a intencionalidade do professor está sempre presente sem desconsiderar a etapa do desenvolvimento da faixa etária e as necessidades de cada criança. Sendo assim, serão apresentados alguns objetivos e desafios no trabalho com crianças de 0 a 3 anos: estimular a comunicação da criança com o grupo e meio em que está inserida; trabalhar na produção de metodologias e materiais didáticos para a faixa etária em questão; apresentar o mundo aos bebês; estabelecer com as famílias uma relação de respeito e aproximação; auxiliar a criança (0-3) a compreender a ação dos objetos tendo a linguagem oral como campo mediador; proporcionar às crianças ambientes estimulantes e seguros; proporcionar condições favoráveis e seguras que oportunizem as crianças se movimentarem livremente; desenvolver a curiosidade e capacidade de expressão; proporcionar a ampliação de vivências por meio da diversificação dos espaços e da oferta de diferentes materiais; garantir que cuidado e afeto permeiem todas as situações diárias; proporcionar a interação com outras crianças e adultos; ampliar o repertório de brincadeira das crianças; promover o desenvolvimento da autonomia.

Com base nos aspectos elencados acima, sugerem-se alguns encaminhamentos metodológicos para o trabalho nessa faixa etária como: propostas de trabalhos em articulação com crianças dos grupos maiores; atividades em aproximação com as famílias, atividades articuladas com a educação física; caixa de música; tapete dos sentidos; camisetas dos aniversariantes; livro da turma; jornal do grupo, entre outros.

Da mesma forma que a etapa anterior, a pré-escola também apresenta suas especificidades, presentes nos seguintes objetivos e desafios no trabalho com crianças de 4 a 6 anos: possibilitar o desen-

volvimento mais acurado da consciência de si e de seu entorno; proporcionar níveis mais avançados de sociabilidade; propiciar a formação da conduta arbitrada; estimular o desenvolvimento mais acentuado das instâncias morais e éticas de seus comportamentos; estimular a consciência mais acurada dos sentimentos; contribuir para a transição gradativa do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento; promover condições para o desenvolvimento sistêmico da percepção, o pensamento, a linguagem e memória; elaborar propostas que considerem o predomínio de atividades voluntárias sobre atividades espontâneas; propiciar atividades orientadas pelos resultados a serem obtidos; criar situações para o estabelecimento de relações de causa e efeito; instigar a capacidade para análises, sínteses e generalizações primárias; sistematizar situações que viabilizem a aquisição de habilidades mais complexas, tais como a exemplo da leitura, escrita e a contagem.

Com base nos aspectos elencados acima, sugerem-se alguns encaminhamentos metodológicos para o trabalho nessa faixa etária: conteúdos de diferentes áreas do conhecimento; rodas de conversa; brincadeiras livres e direcionadas; passeios; atividades coletivas envolvendo outras turmas e idades; propostas envolvendo as famílias; estruturação da rotina (organização no tempo e espaço); projetos temáticos, entre outros.

Considerações finais

A educação infantil é um campo relativamente novo e busca se consolidar enquanto etapa educacional. Nesse processo, o NDI vem se constituindo como um espaço de produção de conhecimento teórico

e metodológico na educação infantil tanto na dimensão do ensino que realiza com as crianças enquanto escola, como também na dimensão da pesquisa, extensão e formação de professores. A estrutura ampla, o quadro funcional altamente qualificado e a vinculação à universidade possibilitam experiências pedagógicas diferenciadas e inovadoras. Por outro lado, as dificuldades enfrentadas aproximam o NDI de outras instituições públicas que também sofrem com a precarização do trabalho docente e da educação como um todo.

Nesse sentido, as contribuições apresentadas nesse artigo apontam para uma concepção de educação que contribui para a transformação da sociedade, defende a escola como espaço formal de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, preconiza o ensino enquanto papel do professor, reconhece a criança enquanto sujeito histórico e de direitos, conhece seu processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil para que a prática pedagógica se realize de forma intencional e significativa.

Os encaminhamentos metodológicos se configuram apenas como sugestões. Certamente existem muitas outras possibilidades interessantes a se realizarem na educação infantil. Mas é fundamental ter a clareza de que todas as escolhas que o professor faz em sua prática pedagógica são carregadas de determinada concepção de mundo, de homem, de educação e de sua própria atividade docente. Mais importante do que os encaminhamentos metodológicos escolhidos é que o professor tenha consciência da concepção teórica que fundamenta sua prática. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de que a formação inicial e continuada de professores seja sólida e aprofundada, para que suas decisões práticas sejam cada vez mais coerentes à base teórica que as fundamentam.

Referências

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea. 2013. p.17-39.

_____.; JACOMELI, M. R. M. (Org.) **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____.; MARTINS, L. M. (Org.). Apresentação. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, 2010. p.5-11.

BRASIL. **Constituição** (1988). Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília. 2009.

FACCI, M. G. D. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

_____. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.p.11-25

LA BANCA, J. M. R. **O professor de educação infantil**: Uma análise das concepções de docência na produção acadêmica. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARTINS, L. M. O ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea. 2012. p.93-121.

MELLO, S. A. As contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 193-203.

NDI. **Proposta Curricular**. Núcleo de Desenvolvimento Infantil – Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. 113p. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/proposta-curricular-do-ndi/>>. Acesso em: 07 agos.2016.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: Desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (Org.) *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados. 2013.

RAUPP, M. D.; NEIVERTH, T. Retratos da Infância: o conhecimento e o lúdico. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 291-307, jul./dez. 2011.

_____; ARCE, A. A formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012. p. 51-91

SAVIANI, N. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A., JACOMELI, M. R. M. (Org.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.p. 53-79.

VAROTTO, M. Vamos explorar os objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea. 2013. p.73-92.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone Editora. 2006. p.103-117.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 560p.



Capítulo 3

CRIANÇAS PEQUENAS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: ALGUNS PROJETOS E SUAS INFINITAS POSSIBILIDADES

Luiz Fernando de Souza

A arte faz de conta. Crianças, artistas, fazem de conta que um rabisco, um objeto, um fragmento, um pensamento se transforma em uma outra coisa. Tanto as crianças, quanto àqueles adultos que persistem em deslocar a ordem estabelecida do mundo, compartilham de um pensamento similar, no sentido de que ambos propõem simulacros ou fingem que uma coisa é outra coisa. Artistas e crianças percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares. Utilizam seus sentidos de forma mais aguçada do que a maioria dos adultos que deixaram para trás esta capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar. (RANGEL, 2007, p. 4-5)

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche da Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz), que norteia o nosso trabalho com arte desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos, costumamos propor a brincadeira, a ludicidade e as manifestações artísticas e culturais como formas primordiais de promover o desenvolvimento infantil. As crianças têm contato com toda forma de linguagem: cinema, teatro, pintura, dança, literatura, etc, com o propósito de colaborar num processo

educacional que leve em conta a criticidade, a alteridade, a diferença entre os sujeitos, numa perspectiva democrática.

Diante disso, torna-se necessário revelar como lidamos com a Cultura e a Arte cotidianamente na Creche da Fiocruz. Num espaço de educação infantil, deve-se conviver com as mais diferentes linguagens artísticas como o teatro, o cinema, a dança, a literatura, a pintura e o desenho. Mas não devemos tratá-las como artefatos pedagógicos apenas, mas respeitar sua característica essencial de serem linguagens que falam ao interior do indivíduo, constituindo seu imaginário, sua subjetividade e levando-o a olhar o mundo através de uma visada sensível e lúdica, que possa desconstruir ideias arcaicas que colaboram para uma sociedade tradicional e estratificada, que não viabiliza o diálogo e a convivência entre os diferentes e nem priorizam o bem comum e muito menos a cultura das minorias, dos necessitados, dos rejeitados sociais.

Para orientar o nosso trabalho com Arte temos um projeto básico chamado “MEU CORPO, MEU MUNDO”, que contém em torno de 70 atividades de expressão corporal, dramatização, contação de histórias infantis, dança, canto, expressão plástica (desenhos, colagens, construção de bonecos). Neste projeto priorizamos o contato das crianças com seus corpos, possibilitando que elas brinquem com a plasticidade deles, através de jogos expressivos e dramáticos que possam estimular o contato físico entre elas, a integração entre o professor e seus alunos, a iniciação à dramatização e à expressão corporal e o desenvolvimento global infantil com foco na sensibilidade artística e na aquisição da cultura já estabelecida em toda sua diversidade.

Queremos fortalecer a imagem corporal das crianças pretendendo

do estabelecer como ponto de partida desse processo os corpos, entendidos como fonte de prazer, alegria e comunicação com o outro. Assim elas poderão se conscientizar do seu imenso poder de comunicação corporal e a possibilidade de vivência prazerosa dos sentidos, vivendo no coletivo a aventura de descobrir novas sensações e novas possibilidades de relacionamento e de narrativas.

Queremos estimular a brincadeira entre as crianças, fornecendo-lhes subsídios lúdicos e simbólicos para compreenderem a si mesmas e ao mundo que as cerca, estabelecendo através do jogo o entendimento das relações sociais nas quais poderão se reconhecer como seres humanos plenos e atuantes em um mundo conflituoso, sempre em processo constante de modificação através de lutas pelo poder entre as diferentes visões de mundo. A partir daí, pudemos desenvolver outros projetos que contêm o mesmo objetivo básico: favorecer o desenvolvimento global da criança tendo como eixo a Arte, a Cultura e a Crítica Social.

Diante dessa perspectiva, gostaria de relatar um fato que pode elucidar bastante o que tenho para dizer: um dia, ao chegar ao trabalho, fui abordado por uma mãe que estava com uma de suas filhas gêmeas dizendo:

- "Luiz Fernando, tenho uma reclamação a fazer. Ontem estava com ela em casa e lhe ordenei que fizesse algumas coisas como tomar banho, escovar dentes e guardar suas coisas. Sabe o que ela me disse? *"Eu não sou escrava não!"*

Imediatamente entendi o que tinha se passado e fiquei muito feliz com o trabalho através da Arte, da Cultura e do Teatro que vem sendo realizado há 24 anos nessa instituição de Educação Infantil. A frase

da criança revela que ela assimilou o que uma narrativa como *A Moura Torta*⁵, traz como relíquia histórica, lúdica e antropológica. A história mostra uma maneira social de se comportar e de lidar com as diferenças e as questões sociais que há mais de 500 anos vem sendo vividas no Brasil e, principalmente, podemos entender como um educador pode educar através da cultura e da arte, estimulando o conhecimento, a ludicidade e a construção de uma consciência crítica da criança para lidar com os graves problemas sociais que assolam nossa nação desde sempre. Luis da Câmara Cascudo (2001, p. 12) nos diz que...

...o conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica e social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos. Para todos nós é o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vêm com as histórias fabulosas ouvidas na infância. A mãe-preta foi a Sheherazade humilde das dez mil noites, sem prêmios e sem consagração. Quanto lhe ouvimos contar, segue, lentamente, ao nosso lado, emergindo nas horas tranquilas e raras de alegria serena.

Sendo assim, é necessário dizer que a fala da criança citada acima foi uma manifestação possível a partir das reações provocadas pelo projeto "*O Espelho da Moura Torta*", em que pretendíamos desenvolver atividades pedagógicas para atender às necessidades da Lei 10.639/03, que instituiu o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, levando o estudante a compreender a contribuição da cultura negra na constituição da identidade do povo brasileiro, resgatando o valor

⁵ <http://www.consciencia.org/a-moura-torta-contos-maravilhosos>

cultural dos usos, costumes, hábitos, narrativas folclóricas da etnia negra que fazem parte do rico folclore nacional.

Docentes responsáveis e críticos das condições de vida da maioria pobre do povo brasileiro podem desenvolver maneiras, métodos, projetos que levem a criança, desde pequena, a se sensibilizar e se conscientizar das questões sociais infamantes que estão no cerne de vidas sofridas e desesperançadas pela ação da miséria, da fome, da exclusão social, do preconceito, do racismo e da barbárie, compreendendo que

Os saberes que perpassam as questões de raça nas salas de aula da Educação Infantil estão imbricados numa rede de relações e de práticas discursivas ou não. Estas fazem parte do mundo das crianças e são materializadas através dos brinquedos, revistas, materiais escolares, roupas, enfeites, corpo, etc., ou seja, das coisas necessárias para se “estar no mundo” (DORNELLES, 2003, p. 3)

Ao narrar “*A Moura Torta*” para as crianças, procuramos fidelidade ao texto integral compilado por Câmara Cascudo no livro “*Contos Tradicionais do Brasil*” (São Paulo: Global, 2001) que descreve a personagem Moura como...

uma **escrava negra**, cega de um olho, a quem chamavam a Moura Torta. **A negra**, baixou-se para encher o pote com água do rio mas avistou o rosto da moça que se retratava nas águas e pensou que fosse o dela. Ficou assombrada de tanta formosura (Cascudo, 2001, p. 123) (Os grifos em negrito e itálico são meus).

Classificado como um conto de encantamento por Cascudo, é digno de nota a crueldade com que a personagem é identificada: sem

nome próprio, sem identidade reconhecida, vítima de agressões e zombarias que a humilham, a cor de sua pele servindo para nomear e justificar suas atitudes cruéis contra a bela e ingênua jovem que é motivo de interesse do príncipe da história. A Moura espeta um alfinete em sua cabeça e a transforma numa rolinha. Logo em seguida trepa na mesma árvore onde estava a bela e põe-se a esperar o príncipe para tomar o lugar da jovem. Torna-se alvo da antipatia de todos na Corte até ser desmascarada pelo príncipe e levada à fogueira onde arde cruelmente até virar cinzas.

Em nenhum momento da narrativa, a sua condição de vítima social de um estado de escravidão e preconceito é denunciada. Esta narrativa fantasiosa revela a situação da população negra numa sociedade racista, escravocrata, injusta e hipócrita, já que em nenhum momento se observa qualquer crítica quanto ao fato de um ser humano negro do gênero feminino ser escravizado, humilhado, espancado.

Como então contar essa história à plateia infantil moderna sem reforçar o racismo, o preconceito, a injustiça sofrida pelo povo negro no Brasil? Como educar as crianças pequenas trazendo a realidade de História do Brasil?

Uma das contribuições possíveis é tentar responder a essa questão, agindo no momento da narração evidenciando que é necessário se estar no mundo criticando e combatendo aquilo que o senso comum torna tão natural, comum, como o fato de a fisionomia negra não ser valorizada, seus traços serem ridicularizados, a contribuição cultural do povo negro para a formação da cultura brasileira não ser devidamente considerada, pelo menos no mesmo nível do da cultura europeia, considerada sempre como exemplo do que de melhor se pode almejar e valorizar.

A norma cultural racista nos inculca ideias de que o cabelo do negro é ruim, o nariz do negro é “chato”, a pele negra é feia, que a população negra merece estar vivendo nas piores condições econômicas e sociais devido à sua indolência, à sua falta de capacidade, à sua “natural” inferioridade. Precisamos combater essa norma discriminatória, injusta, preconceituosa que relega uma parcela numerosa da população nacional a viver nas periferias não urbanizadas, sujeita à barbárie, à ignorância, à miséria.

Diante do exposto, o projeto *O Espelho da Moura Torta* deseja confrontar as crianças com as suas características físicas diante do espelho, pedindo-lhes que nos digam qual a cor da sua pele, a forma do seu cabelo, do seu rosto. Como se constitui sua família. Há negros nela? A criança demonstra dificuldade de falar sobre a cor de sua pele? Que tal confrontar a criança com a fala dos educadores que, a princípio sem pejo, podem falar aberta e francamente sobre sua etnia?

O combate contra um *status quo* sexista, racista, excludente, deve começar a ser travado, durante o processo de construção do sujeito infantil em oposição a uma série de outras subjetividades apresentadas pelo senso comum, pela mídia e pelos artefatos culturais como moral e socialmente aceitáveis. Na creche, a criança pequena está bem próxima de outras crianças e do sujeito adulto que com ela convive, a educa e cuida. A partir desse fato, podem-se discutir as diferentes raças e etnias formadoras do povo brasileiro e suas características físicas, levando cada um a confrontar sua imagem projetada no espelho, em contraste com as outras imagens humanas do entorno, refletindo sobre semelhanças e desigualdades entre as diversas origens presentes no universo de um espaço educacional.

Ao realizar esse projeto, pudemos observar como já se encontra presente no discurso infantil toda uma gama de preconceitos oriundos do senso comum, em que a pele negra é adjetivada como “marrom bombom” ou “moreninha”. O cabelo negro é sempre duro, ruim. O nariz, chato. Notamos como a criança, ao ser confrontada com outras denominações possíveis de se nomear a negritude, se sente constrangida ao notar uma colega ou a professora como pessoas negras. Muito menos as crianças negras se sentem confortáveis ao observarem as características de sua própria raça diante do espelho. Em contrapartida, quando os adultos agem com naturalidade ao revelar suas características físicas, em especial as negras, as crianças se sentem mais aliviadas em admitir as diferenças que existem ao seu redor. Passam a não temer nomear e ver a realidade como ela é e, portanto, podem estar no caminho de modificá-la.

É necessário acrescentar que o projeto *O Espelho da Moura Torta* pode comportar outros desdobramentos. Podemos, por exemplo, estabelecer comparações entre a história da Moura e a de Branca de Neve, já que as duas expressam semelhanças que podem existir no contexto de nossa discussão a respeito das diferenças e das realidades sociais em que vivem nossas crianças. Ambas apresentam uma bruxa que provoca o mal por vaidade. O espelho é personagem fundamental em Branca de Neve ao provocar o êxtase e a ira da Madrasta, assim como o espelho d’água é o meio que induz a Moura a confundir sua imagem com a da bela mocinha branca.

Podemos traçar paralelos entre as duas realidades expressas pelas narrativas, acentuando particularidades e diferenças entre elas, esclarecendo contextos diferentes, provocando discussões e reflexões acerca da natureza da maldade e suas consequências na vida de quem

sofre seus efeitos. Branca de Neve e a Moura Torta são vítimas de realidades bárbaras, aparentemente imutáveis, como são a escravidão e a orfandade, que trazem consigo a humilhação que é imposta por uma sociedade intolerante e preconceituosa às pessoas que, por infelicidade, podem estar numa situação de inferioridade pelo nascimento ou pela situação social.

Um outro desdobramento possível é usar o cinema como mais um elemento artístico que pode agregar valor ao que queremos discutir. Pode-se projetar o filme *Branca de Neve*, ou então o da *Moura Torta*, assim como um curta-metragem animado chamado *Jonas e Lisa*, que retrata a pobreza e a injustiça social presentes nas favelas do Brasil e assim comparar situações distintas que podem perfeitamente coexistir na realidade brasileira através de subsídios sensíveis que expressam de forma lírica, colorida, onírica, as venturas e desventuras de sujeitos infantis que vivem em castelos (como nossos condomínios de luxo) e favelas, que, como bem sabemos, estão repletas de Mouras Tortas.

Devemos ressaltar que a formação do/a educador/a de Educação Infantil é muito importante nesse processo, pois ao ser um veículo entre a criança e a sociedade, esse/a profissional pode desenvolver projetos inovadores e críticos que levem a criança a ver o mundo que nos cerca com criticidade, mas pelo filtro da sensibilidade. Para tanto, é necessário alfabetizar esse adulto em linguagens artísticas para que ele possa compreender a natureza infantil.

Em muitas oficinas ministradas em várias instituições de Educação Infantil e mesmo em Universidades em seus cursos de Pedagogia, pudemos notar, através da avaliação dos/as profissionais por elas afetados/as, que é a partir das vivências da infância que passam a cons-

truir traumas, preconceitos, desafetos, intolerâncias. Quando têm a oportunidade de exercitar sua sensibilidade e imaginação, através da dança, do teatro, das narrativas ficcionais, do cinema e são levados por elas a rememorar a sua infância, é que começam a compreender as razões das suas ideias preconcebidas, arcaicas, e por vezes, desrespeitosas com a diversidade que vemos ao nosso redor na sociedade.

A intolerância com as várias etnias e raças que compõem uma sociedade como a brasileira, em especial a negra, pode ser eliminada das consciências dos seres humanos quando oportunizamos experiências que criticam a naturalização do racismo⁶ e sua consequente perpetuação.

Contar histórias, ouvir músicas, encenar textos com personagens negros em situação de conflito em que eles mesmos lutam para compreender, criticar e vencer a barreira da exclusão social, pode contribuir para a melhoria do Estado democrático, tornando-o mais justo e livre, principalmente se for através de uma escola inovadora e transformadora que agregue às suas práticas pedagógicas, a ideia de se trabalhar com Arte numa perspectiva de libertação dos sujeitos criança e educador para que possam juntos experimentar a alegria de mudar o mundo através de

(...) uma luta cultural e libertadora: esse deve ser o nosso compromisso como negros(as) e como anti-racistas, porque a nossa luta deve extrapolar os limites da instituição escola, os limites da nossa profissão, pois além de mudar a escola, queremos transformar a sociedade... porque o ato pedagógico

⁶ Segundo Cashmore (2000) existem algumas definições de racismo. Uma delas nos diz que racismo pode ser definido como doutrina, dogma, ideologia, conjunto de crenças em que “raça” determina a cultura, dela derivando as alegações de superioridade racial. Para melhor compreensão de nosso trabalho, resolvemos adotar essa como uma definição apropriada para melhor exemplificar o que queremos.

não é monopólio do(a) professor(a) e sim da Vida, que por si só é pedagógica (TRINDADE, 2008, p. 56).

Como já afirmei anteriormente, desenvolvemos vários outros projetos tendo a Arte e a Cultura como eixo (SOUZA, 2008). Um dos mais importantes é *“O Livro das Histórias Inventadas”*, que nasceu a partir da ideia de se trabalhar as histórias inventadas pelas crianças nas oficinas de teatro. As crianças da Creche da Fundação Oswaldo Fiocruz, desde cedo, têm contato com toda forma de narrativa, desde a mais tradicional, o livro, que pode trazer os contos de fadas ou narrativas contemporâneas, assim como outras que utilizam meios audiovisuais; filmes, na tela grande ou DVD; o teatro, que viabiliza o contato com a linguagem teatral narrando uma história através do olhar, da emoção direta do ator em contato com o espectador infantil.

Interessa-nos investigar como a criança processa em sua imaginação as narrativas com que trava contato na creche e de que forma ela cria narrativas inéditas surgidas em sua imaginação. Para isso ela usa sua criatividade em contato com outras crianças no momento de registrar em papel o que o grupo cria e o professor processa a seleção do que as crianças falam construindo a narrativa coletiva.

O projeto *“Histórias Inventadas”* tem como primeiro passo de sua metodologia o professor de teatro escrevendo numa folha de papel a clássica frase de qualquer conto de fadas: *“Era uma vez...”*. A partir daí, pergunta-se às crianças: *“O que?”* Nossa intenção é tentar construir histórias junto com as crianças, levando em conta suas diferentes faixas etárias e seus diferentes níveis de desenvolvimento. Eis um exemplo:

O PODER DOS MALUCOS

AUTORES: TODA A TURMA

Era uma vez... um cavalo que estava namorando uma vaca. Aí eles se separaram porque a vaca comia capim e o cavalo comia feno. O moço foi lá na fazenda ver eles, e eles estavam falando de verdade. Aí apareceu uma princesa que virava um ogro de noite e de manhã era uma princesa linda e encantada. Aí o moço e a princesa se namoraram. Aí eles foram passear e ficaram com medo de um lobisomem que morava na noite e estava ficando de noite. Aí os dois viraram ogros de verdade e mataram o lobisomem que soltou um pum fedorento. Aí apareceu uma menina que era irmã mais nova da princesa. Então a princesa ogra reconheceu a menina que não gostava de tirar o vestido azul que a princesa ogra tinha dado pra menina. Aí apareceu um menino saci. Aí apareceu um monte de lobisomem na noite pra matar todos eles. Mas aí eles conseguiram sobreviver porque tinham superpoderes: a menina era superbolha. A princesa ogra tinha poderes de sabão. O príncipe jogava veneno no olho de todo mundo e o saci era super-rápido. A vaca jogava super leite que queimava. Aí os lobisomens morreram e só sobraram dois que mordem, mas não conseguiram morder nenhum porque todos jogavam seus superpoderes. E aí acabou.

FIM

Através desse projeto iniciado em 2008, pudemos notar que, em sua maioria, as histórias não obedecem a uma estrutura tradicional, em que a coerência cobrada do adulto está sempre presente. Muitas vezes, a narrativa infantil contém elementos da literatura surrealista, obedecendo a uma lógica vinda direto do inconsciente, em que, o que faz sentido, é a lógica muito particular da criança. Princesas, monstros, jacarés, lobos, príncipes, baleias, bruxas, podem se relacionar de forma aleatória.

Queremos descobrir se ao construir a história, a criança descobre o prazer de ser autora e luta para preservar essa autoria, descobrindo-se como um ser autônomo no momento em que vê sua criatividade valorizada pelo adulto e pelo coletivo infantil. As crianças da faixa etária entre 03 a 05 anos tiveram mais facilidade em desenvolver suas narrativas. Já as mais novas, ainda por ter muitas que sequer desenvolveram completamente a fala, demoraram um pouco mais em construir suas histórias. As que dominavam mais a linguagem verbal, tomaram conta do processo, embora tivessem a tendência de “copiar” as histórias de fadas tradicionais, que estivessem sendo trabalhadas no momento em sala, como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve. Construíram histórias mais curtas do que as dos outros segmentos, contando às vezes com a ajuda do adulto para dar forma final à história, embora este respeitasse o que elas estavam criando. Eis outro exemplo:

O MONSTRO QUE CAIU DO TETO

AUTORES: TODA A TURMA

Era uma vez...um monstro do mal. E aí veio uma bruxa boa que enfeitiçou o monstro e transformou ele em um príncipe. Aí, ele casou com uma mulher que tinha 2 filhas. Aí, nasceu um bebê garota que tinha cabeça de garota e corpo de monstro pegajoso. Aí, o príncipe cortou a cabeça dela. Aí, cresceu uma cabeça de monstro. Aí, o príncipe cortou de novo. Aí, ficou um bebê com cabeça de gente e corpo de gente. Aí, fizeram um jantar com carne do monstro. Aí, a família do príncipe comeu. Aí, eles tiveram uma baita dor de barriga. Aí, eles tomaram Buscopan. Aí, ficaram vendo TV para melhorar. Aí comeram pipoca e foram para a escola. Aí, o monstro se pendurou no teto e caiu e morreu.

FIM

O processo de coleta das falas das crianças é feito da seguinte forma: a partir do estímulo do professor de teatro, uma ou outra criança inicia o processo de construção da narrativa, e são seguidas por muitas outras que açodadamente querem contribuir para o processo ao mesmo tempo, exigindo do adulto que interrompa a ação de coleta do que é dito para lembrar às crianças de que o processo de escrita leva mais tempo do que a escuta do que elas estão informando. Nesse momento, algumas falas são perdidas, pois é necessário fazer uma espécie de seleção do que é informado pois, muitas vezes a balbúrdia se estabelece no processo.

As crianças também disputam o registro do que é falado e em alguns momentos rivalizam e disputam pela primazia de sua fala. Temos como critério de escolha o momento primeiro em que uma criança sugere uma fala ou um rumo para a história contada. Nesse momento, é necessário administrar emoções e conflitos, o que pode ser uma ótima oportunidade de mostrar que a democracia também está no momento de uma criação e que é necessário respeitar o que é sugerido por uma criança.

Fica claro também que esse processo de coleta pode ser contaminado pela cultura do adulto porque, no final das contas, o adulto exerce um poder de seleção do que é dito pelas crianças. O controle do professor sobre o critério de suas escolhas também tem de ser rigoroso no sentido de não permitir que aquilo que ele seleciona, não siga os seus critérios particulares sobre o que seja uma "boa" Literatura, ou que ele/a exerça alguma forma de censura moral sobre o que é dito pelas crianças. Se observarem bem os exemplos trazidos aqui, as crianças não têm pudor nenhum em matar um personagem com violência. A criança mata na ficção com muita facilidade, assim como ao mesmo

tempo pode ressuscitá-lo logo depois. A fantasia infantil está sempre presente. Monstros híbridos de humanos e animais, canibalismo, manifestações como flatulências, fezes, urina, vômitos, podem estar sempre presentes. Assim como o amor e o final feliz.

As crianças são muito livres para criar, têm prazer em colaborar com o processo artístico quando são solicitadas, e é aí que o adulto não deve censurar o que a criança, no momento da criação, está elaborando, sob pena de marcar pela frustração a vida de uma criança, levando-a a não acreditar em sua criatividade, em sua imaginação, o que pode afetar profundamente a sensibilidade infantil, deixando-lhe marcas indeléveis e inconscientes no fundamental processo de maturação infantil.

Queremos afirmar que a Cultura da Infância não é algo abstrato, mas um fato que revela a capacidade infantil de revelar sua especificidade diante de uma cultura adulta que muitas vezes ignora a criança, tratando-a como um ser sem vontade própria, sem criatividade, sem expressão. A Cultura da Infância pode ser composta por retalhos, fragmentos do que a criança apreende da Cultura existente, em seu processo de desenvolvimento. Frequentemente, ela nos surpreende pelo humor inusitado, pela fantasia e inventividade, fatores que podem renovar a cansativa Cultura do Adulto em que quase tudo já se conhece e na qual o imutável pode ser a regra. O conhecimento consolidado por anos de construção não admite fraturas, contestações, fantasias.

A Cultura da Infância pode nos libertar da visão adultocêntrica, isto é, o adulto olhando a criança com olhos e ouvidos de adulto, não alimentando de fantasia, alegria, afeto à criança que existe dentro de cada ser humano. Toda experiência com crianças em que estas são ou-

vidas, respeitadas, incentivadas em seu processo criativo, só nos faz adultos mais felizes, mais cômicos do nosso lugar ao lado da criança: aquele que caminha de mãos dadas com ela. Não aquele que apenas manda, lidera, preenche todos os espaços e ensina àquele que pretensoamente não tem voz, nem luz, nem vontade própria. As histórias inventadas por nossas crianças podem emocionar.

Trabalhar com Arte na Educação Infantil (Teatro, Literatura, Cinema, Dança, Artes Plásticas) é favorecer às crianças pequenas uma possibilidade de desenvolvimento em que a plena expressão, o direito à felicidade, a oportunidade de ir ao encontro de si mesmas em comunhão com os outros, através do intenso exercício da fantasia e da imaginação tenha como objetivo exercitar a criatividade inerente a todo ser humano, *“porque os requisitos necessários para criar estão lá na vida que nos rodeia, a cada dia”*. (KRAMER, 1998, p. 87).

Qual é o nosso papel enquanto educadores/as, se não o de ajudar a criança pequena a edificar a vida, dando-lhe subsídios para que possa enfrentar as lutas que se interpõem a todo instante em seu caminho rumo ao desenvolvimento? Nesse processo, é fundamental compreendermos o papel da linguagem como um fator preponderante na constituição do sujeito como ser social, produtor de cultura, usufruindo dela. A Arte possui uma linguagem que precisa ser apreendida pela criança pequena, pois como nos assegura Vygotsky *“a arte pode enriquecer, transformar, transbordar os sentimentos de quem as produz ou usufrui”*. (VYGOTSKY *apud* KRAMER, 1998, p. 96).

Uma questão se impõe: como oportunizar essa possibilidade dentro de uma prática pedagógica que leve em consideração a criança como elemento construtor de Cultura? A pergunta começará a ser

respondida quanto mais lutarmos para que a prática artística seja um fator corriqueiro dentro da creche e da escola, familiarizando as crianças com a linguagem artística, afetando suas emoções, provocando encantamento, convívio de alteridades, aceitação de diferenças, discussão de questões humanas relevantes; habilitando a criança a usar esta linguagem no seu cotidiano para se comunicar através de sua expressividade aguçada pela prática rotineira do fazer artístico, dentro de um meio social, aceitando o outro enquanto interlocutor, agente de mudanças e companheiro no ato de criar cultura (SOUZA, 2008).

Através de um trabalho como educadores comprometidos com uma Educação Infantil pela cidadania contra a barbárie, precisamos apresentar a alternativa da emoção, do afeto, da valorização do espírito como um elemento importante do cotidiano, a fim de colaborar na construção de uma sociedade mais justa, em que a Cultura e a Ciência sejam consideradas aquisições equivalentes do intelecto que contribuam para o engrandecimento do ser humano enquanto partícipe de uma sociedade que valoriza a subjetividade e o conhecimento construídos através do atrito e da comunhão nas relações humanas. Como refere a pesquisadora Jane Felipe (2009, p. 7),

É importante destacar que só recentemente as crianças passaram a ganhar visibilidade como tema relevante de pesquisa. Tais estudos se voltam para a infância como uma etapa importante da vida, com suas peculiaridades e culturas. No entanto, parte significativa dessas pesquisas não tem levado em conta o que as crianças dizem a respeito das suas mais variadas experiências, como sentem, o que pensam, uma vez que se limitam a escrever sobre elas numa visão adultocêntrica, excluindo-as assim do protagonismo que mereceriam ter.

Uma instituição que se dedica a cuidar e educar a infância, como uma creche não pode se furtar de trabalhar criticamente o seu fazer pedagógico, criando possibilidades e alternativas de experimentação para seus educadores, refletindo a ideia de que a infância pode ser crítica do adulto, ajudando-o a dialogar consigo mesmo, apontando caminhos que o levem a criar novas maneiras de viver (SOUZA, 2002).

Como nos diz o grande artista Oscar Wilde, “as coisas são porque as vemos. E o que vemos e como vemos, depende das Artes que tenham influído em nós”.

Referências

CASCUDO, Luis da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil** (Compilado por). São Paulo, SP: Global, 2001.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

DORNELLES, Leni Vieira. **O Brinquedo e a Produção do Sujeito Infantil**. Cedic (Centro de Documento e Informação sobre a Infância), IEC, Universidade do Minho – Porto Alegre – RS, 2003.

FELIPE, Jane. Estudos Culturais, Gênero e Infância: limites e possibilidades de uma Metodologia em Construção. Canoas: Revista **Textura**, 2009.

KRAMER, Sônia. **Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola**. São Paulo: Ática, 1998.

LINS, Mônica Regina Ferreira. A Criança, A Escola e a Herança Africana no Brasil. In: BARROS, José F. P.; OLIVEIRA, Luis F.; CANEN, Ana (org.). **Todas as Cores na Educação: Contribuições para redução das relações etnicorraciais no ensino básico**. (orgs). Rio de Janeiro, RJ: Quartet/Faperj, 2008.

Projeto Político Pedagógico: Creche Fiocruz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008.

RANGEL, Susana. **Revista de Educação Presente**. CEAP, Salvador: v. 56, p. 4-12, 2007.

____. **Tópicos Educacionais.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

SOUZA, Luiz Fernando de. **Um Palco para o Conto de Fadas.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças Negras: Deixei Meu Coração Debaixo da Carteira.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O Racismo no Cotidiano Escolar! In: BARROS, José F. P.; OLIVEIRA, Luis F.; CANEN, Ana (org.). **Todas as Cores na Educação: Contribuições para redução das relações etnicorraciais no ensino básico.** Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2008.



Capítulo 4

ENCONTROS E DESENCONTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM DEBATE

Yvone Costa de Souza

O presente artigo busca problematizar o tema das questões étnico-raciais na formação de professores/as que atuam na Educação Infantil, a partir da minha trajetória na Creche da Fundação Oswaldo Cruz⁷. Este tema, que vem sendo discutido especialmente a partir da Lei 10.639/2003, tem revelado alguns impasses e *nuances* na prática pedagógica, que merecem ser discutidos, revistos e problematizados. Os embates político-sociais que este tema encerra, precisam, ainda, de muita pesquisa e contínua reflexão, para que as lutas alcançadas não sejam perdidas, repercutindo de forma significativa para a população infantil negra brasileira.

A política de ação afirmativa, segundo Abramowicz e Rodrigues (2011, p. 91), se constitui como

Um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas

⁷ A Creche da Fundação Oswaldo Cruz tem como finalidade o atendimento às crianças de três meses a cinco anos, filhas de servidores desta instituição pública federal do Ministério da Saúde, da Ciência e Tecnologia. Fundada em agosto de 1989, foi resultado do movimento de luta das trabalhadoras e trabalhadores da FIOCRUZ.

a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

As pesquisas sobre relações raciais que abordam as questões étnicas e a infância pequena buscam, sobretudo, aprofundar, no mundo contemporâneo, o quanto as crianças pequenas são as principais vítimas de apartações raciais, sociais, de classe, gênero, religiosa e étnica. É importante pensar o quanto as diferenças, tratadas como desigualdades, podem ser (re)produzidas dentro de espaços educativos como as escolas de Educação Infantil. Como apontam Abramowicz e Rodrigues (2011), a creche é um espaço de iniciação que se constitui no primeiro equipamento público e coletivo que as crianças frequentam desde bebês, aprendendo ali modos de ver, de ser e de estar no mundo.

O exercício de educar e cuidar e as propostas pedagógicas existentes nos currículos da Educação Infantil muitas vezes se distanciam, na prática, de perspectivas mais igualitárias, reforçando desigualdades de toda a ordem, daí a importância de investirmos na formação em serviço.

A questão da (in)visibilidade das crianças pequenas na formação docente da qual sabemos muito pouco, vem ao encontro de uma prática pedagógica muitas vezes seletiva, racista e embranquecida. Portanto, precisamos ouvir as crianças, observá-las, conversar com elas, estar junto delas, ampliando assim suas vivências, bem como nossa compreensão a respeito das culturas infantis. Isso implica, necessariamente, acompanhar as/os professoras/es enquanto trabalham em atividades complexas e indispensáveis, ressaltando a importância das instituições de Educação Infantil implantarem e executarem uma constante formação continuada de tais profissionais no exercício de seu trabalho.

O tema que aqui apresento tem, portanto, o objetivo de discutir a formação em serviço das/os professoras/es, no que se refere às questões étnico-raciais, avançando assim no trabalho iniciado no mestrado, quando desenvolvi a pesquisa intitulada *“Atravessando a Linha Vermelha: Programa ‘Nova Baixada’ de Educação Infantil – Discutindo a Diversidade Étnico-Racial e Cultural na Formação Docente”* (SOUZA, 2009). A partir dessa pesquisa, pude perceber a escassez de trabalhos e reflexões sobre a Educação Infantil como um todo. Nos próprios currículos dos cursos de formação de professoras/es, a Educação Infantil está timidamente visível, ocupando um espaço de penumbra enquanto objeto de reflexão.

Reitera-se, uma vez mais, a mentalidade caritativa e o perfil comunitário, de caráter assistencialista, que perdura na Educação Infantil, muitas vezes veiculada pelas próprias não só nas políticas públicas municipais, estaduais e federais (veja-se, por exemplo, o projeto Criança Feliz, do governo Temer). Por sua vez, no meio acadêmico, salvo raríssimas exceções, há uma lacuna em relação ao tema das infâncias, que se dá tanto na formação de profissionais para atuar com crianças de 0 a 3, como de crianças de 3 a 6 anos. Em muitas instituições voltadas para as crianças pequenas perdura o ideário de uma Educação voltada para a prontidão, preparando-as apenas para um vir a ser, ignorando assim as suas necessidades atuais. Tais instituições estabelecem uma relação dialética e adultocêntrica, na qual a criança só passa a ser visível a partir dos seis anos de idade.

É preciso, no entanto, reconhecer o quanto se tem avançado na compreensão da criança pequena, pois temos visto nas últimas décadas inúmeros grupos de pesquisa no âmbito das universidades que se debruçam nas questões da infância. Tal produção tem-se

refletido também nas políticas públicas, a exemplo dos documentos oficiais do MEC, que contemplam as especificidades das crianças de 0 a 6 anos. No entanto, há uma distância significativa entre aquilo que é produzido nas instâncias acadêmicas e nos documentos oficiais e na prática que acontece no cotidiano da Educação Infantil.

Especialmente em relação à diversidade étnico-racial, mesmo com a criação da Lei nº 10.639/03, pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileiras nas escolas públicas e particulares de todo o país, bem como a inclusão do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar, é possível perceber o quanto ainda precisamos avançar nessas discussões. Apesar da Lei, não se sabe quantas escolas de fato a cumprem. Diante das dificuldades para sua implementação, colocou-se como sugestão que os diretores e coordenadores pedagógicos fossem qualificados, para que, cada vez mais, tenhamos profissionais capacitados, mobilizadores e transformadores dessa realidade, apontando rotas, caminhos e possibilidades de romper com as desigualdades e a intolerância no Brasil.

A luta pela garantia do direito à creche e pré-escola se estabeleceu como uma prioridade no meu cotidiano como Assistente Social responsável pela Área Social da Creche Fiocruz que desenvolve pesquisas para a formação de recursos humanos em Educação e Saúde e para o trabalho em comunidade infantil.

Além das atribuições específicas na Equipe Técnica da Creche tenho também a responsabilidade de promover cursos teóricos e práticos para educadores de nível médio e superior, prioritariamente das creches e escolas da rede pública dos três níveis de governo. A partir

deste trabalho e das minhas vivências como mulher negra – e como criança que fui -, observando também a dinâmica que se estabelece entre as crianças na relação com seus pares, em especial nos espaços educativos de creches, reitero a importância de investirmos na formação docente (inicial e continuada), no que se refere à temática da diversidade étnico-racial. Cabe ainda considerar o quanto é fundamental ouvirmos as crianças em suas dinâmicas de interação (entre pares, entre elas e os adultos), entendendo suas concepções e culturas. Obviamente que esta temática não pode ser vista e analisada de forma isolada, mas deve ser discutida a partir de seus diversos atravessamentos: de classe social, de religião, de gênero, de geração, dentre tantos outros atravessamentos possíveis.

Cabe ainda considerar que o não reconhecimento dos direitos de toda criança à Educação Infantil, permite perceber uma atitude de submissão das famílias das classes populares em territórios periféricos, quando querem obter um serviço público de direito e com qualidade.

A Educação Infantil, em nosso país, segundo o próprio MEC (1996), nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explícita num currículo preestabelecido. Embora tenha inicialmente surgido desvinculada da escola, acaba por se identificar com ela e o processo de “escolarização” parece ser o caminho natural para a área. A identidade da Educação Infantil ora tende para a escolarização/preparação para o Ensino Fundamental, ora para o assistencialismo, entendido, nesse contexto, como cuidar das crianças desprovidas de atenção, criando hábitos de civilidade numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade.

A discussão étnico-racial emerge atualmente nos indicadores

de qualidade para a Educação Infantil, demonstrando assim a relevância desse tema, uma vez que as crianças de pouca idade não nascem racistas, preconceituosas, elitistas. Os/as pesquisadores/as do Brasil vêm insistindo e acreditando que é na formação docente que está o caminho da possibilidade de garantir políticas públicas nacionais que contemplem as histórias e a cultura afro-brasileira e da África (KAERCHER, 2006). Portanto, as questões sobre a diversidade cultural, étnica e racial precisariam ter uma presença mais explícita nas discussões desenvolvidas não só no meio acadêmico, mas em todas as instâncias de formação docente, ocupando um espaço mais representativo para que o trabalho a ser desenvolvido com as crianças possa ser efetivamente de qualidade, bem fundamentado e promotor da igualdade.

Observamos que as propostas educacionais contidas tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incluindo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), apesar dos importantes avanços presentes nos referidos documentos, não aprofundam a temática das relações étnico-raciais, cabendo, portanto, às secretarias municipais de educação promover o debate e o aprofundamento das questões referentes à diversidade nas formações de seus docentes. Também cabe às universidades e escolas de formação em nível médio contemplar, em seus currículos, as temáticas voltadas para a diversidade.

Desse modo, entendo que a forma de viver a vida nas comunidades educativas, constituído de encontros e saberes repartidos, deve acolher a criança, com suas histórias e seus desejos, tendo ainda a ca-

pacidade de intervir nos processos constituintes da dinâmica social, na Educação e na prática cotidiana, em que as crianças são responsabilidade ética e cível dessas instituições educacionais e das políticas pedagógicas de Estado.

Uma das tarefas das instituições educativas é pensar em serviços que disponibilizem estratégias pedagógicas e culturais que promovam grande participação das comunidades locais que vivem num cenário de confronto e onde as atividades realizadas se movam em torno da Infância pequena e seu modo de ser, reconhecendo-a como cidadã, respeitando e garantindo sua identidade infantil. Neste sentido, a Creche Fiocruz tem feito um esforço, ao longo desses anos de atuação, em estabelecer relações com diversas instituições públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas, colaborando não só com sua produção científica, como também na formação de profissionais, por meio de estágios e do Curso de Desenvolvimento Profissional em Educação Infantil, reforçando os vínculos extra institucionais da Creche. Por esta razão, minha intenção neste artigo é insistir na temática de formação docente que se inspira nessa trajetória. Complementando com Nunes (2009, p. 87):

A relação entre a educação infantil pública e o mundo político fundamenta-se nas determinações sócio históricas que ocorrem dentro de um emergente padrão de proteção social – o surgimento de creches e pré-escolas – destinado às classes trabalhadoras, sob determinada forma de apreensão ideológica e cultural, especialmente dirigida às mulheres trabalhadoras e a seus filhos pequenos. A história da educação infantil voltada para os filhos dos trabalhadores tem sido desenvolvida através de práticas redutoras e/ou rotuladoras das diferenças

sociais que se materializaram, ao longo dos anos, em ambientes funcionais à reiteração de relações sociais paternalistas e autoritárias.

Gostaria de esclarecer que, para olhar a criança e colocar a infância no foco, é necessário fazer um longo e complexo percurso, até enxergá-las em suas necessidades e produções culturais. Quando nos debruçamos na história, nas propostas e diretrizes de políticas públicas da infância, as crianças pequenas surgem timidamente nos documentos. Essas pessoas de pouca idade, esses meninos e meninas invisíveis, são sujeitos da modernidade e, como diz Ana Lúcia Goulart de Faria (2002, p. 15), “as crianças pequenas já estão sendo ouvidas e até citadas, o que vêm confirmar a (in) visibilidade das crianças pequenas”.

A pesquisa desenvolvida em minha Dissertação de Mestrado confirmou, de certa forma, a necessidade de aprofundamento da temática sobre raça e etnia na formação e prática docente. Enquanto pesquisadora, foi possível identificar a relevância do recorte de investigação sobre as questões étnico-raciais na formação continuada de professoras/es. Isso me impulsionou também a procurar congregar minhas experiências de trabalho e estudos na educação infantil, especificamente sobre o direito à creche e às questões raciais. Tal prática tem me impulsionado a discutir esse tema como experiência acadêmica, lançando foco sobre minhas práticas e estudos sobre raça no exercício docente, tentando compreender o papel da creche - e da educação infantil como um todo – nas discussões em torno da afrodiáspora, dialogando com professoras/es e crianças sobre a cultura negra e a promoção da igualdade de direitos.

A partir das considerações até aqui feitas, pretendo estabelecer neste relato como principal diretriz e/ou indagação a seguinte questão: De que modo as ações de formação docente continuada na Educação Infantil podem possibilitar a circulação, o respeito e a valorização dos repertórios culturais afrodiaspóricos disponibilizados e/ou trazidos pelas crianças e suas famílias?

Passos (2013, p. 14) nos instiga a pensar o seguinte:

Como contemporaneamente é possível reconhecer no Brasil discursos que reconfiguram as relações de poder, as subjetividades, na circulação da palavra viva, da palavra histórica, enunciações que refletem e refratam as relações e a capacidade inventiva dos sujeitos da afro-diáspora na significação de seus bens simbólicos.

Não podemos desprezar as análises dos repertórios culturais afrodiaspóricos que estão circulando nas creches e nos espaços de Educação Infantil e quais os saberes que estão sendo partilhados pelas crianças nesses espaços educativos, discutindo como estes movimentos de formação e compartilhamento de experiências contribuem no cotidiano desses espaços educativos para o deslocamento dos sujeitos – professoras/es e crianças - do lugar de subalternizados para o de protagonistas.

Delineando o referencial teórico

Como aponta Gladis Kaercher (2006), os estudos sobre raça no Brasil estiveram condicionados e circunscritos às discussões de classe social, fruto das concepções marxistas e das análises macroestruturais que permeavam o discurso acadêmico de então, considerando essas

questões menos relevantes. Tais estudos que tratam das questões raciais no Brasil estão divididos em diversas correntes de pensamento, a saber: a corrente afro-brasileira, a dos estudos históricos e a corrente sociológica, cada qual trazendo, de acordo com suas especificidades, concepções e definições de racismo e preconceito.

Os trabalhos desenvolvidos por Nogueira (1998), Fernandes (1978), Munanga (1998), Silva (2002), Sarmiento (2002), Rocha (1999), Rosemberg (2005a, 2005b), Mattoso (1990), Marcílio (1997), Banton & Caschmore (2000), Cavalleiro (2000, 2001), Passos, (2009) e Kaercher (2006), dentre outras/os pesquisadoras/es, serão aqui considerados, sustentando assim os conceitos-base a saber: o conceito de raça, etnia, afro-diáspora, diversidade e relações étnico-raciais.

Neste artigo, utilizo o conceito de raça, por acreditar, assim como Guimarães (2002, p. 64) e Kaercher (2006), que esta categoria de análise possibilita discutir as discriminações e desigualdades, percebendo os modos como as diferenças – transformadas em desigualdades – têm sido construídas e representadas na cultura. Para Guimarães, apud Kaercher (2006, p.104) “se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social”, sendo utilizadas para classificar e identificar os sujeitos”.

Sobre o silenciamento da cultura negra, Abramowicz e Rodrigues (2011, p. 4) observam que:

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer

o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos.

Segundo Gomes (2008), é necessário conhecer a realidade dos espaços onde esses programas e realidades se concretizam, para pensar e analisar, de forma contextualizada, tal pesquisa. Há necessidade de defender e garantir o direito das crianças a uma educação de qualidade, refletindo sobre as práticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas, quando possível, com a intenção de melhorar a qualidade do atendimento prestado nas creches.

Em relação às infâncias, este texto se respalda nos estudos de Áries (1990), Kuhlmann Júnior (1998), Maria Isabel Bujes (2002), Sandra Corazza (2004), Ribes (2009), Corsaro (1998), Del Priori (1999), dentre outros. Cabe ressaltar a importância de entendermos as crianças como produtoras das culturas infantis (SARMENTO, 1999; 2008), bem como desenvolvermos mais pesquisas de cunho etnográfico para entendermos a cultura de pares entre as crianças. Ou seja, o que elas dizem, pensam, fazem umas com as outras, como interpretam o que dizem para elas, deve ser visto com atenção (CORSARO, 1998; BARBOSA, 2009).

Nas análises realizadas por Vasconcellos & Aquino (2005) sobre as Diretrizes (1999), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003) e da LDB (2001), é possível compreender os pontos de vista contidos nestes documentos oficiais sobre diversidade étnico-racial e cultural e sobre os repertórios culturais afro-brasileiros. Busco perceber a forma como a questão étnico-racial é abordada nas orientações e na produção do conhecimento adotadas

pela(s) unidades de educação infantil, na prática em um diálogo com os trabalhos de Arroyo (2000) e Silva (1999).

Ainda que estudos como os de Trindade (2008), Silva (2008), Kramer (1995), Faria (2002), Abramowicz (2010), Hall (1998), Hasenbalg (1998) e Rosemberg (1999) abordem o tema das relações étnico-raciais na educação infantil, e que, no meio acadêmico, identifique-se um aumento da produção que se dedica a relacionar educação e diversidade étnico-racial e cultural, um dos enfoques principais deste artigo visa a suprir a demanda por análises que abarquem a transformação de políticas públicas educacionais em programas e projetos, observando o papel que a criança negra ocupa no desenvolvimento desses programas. Segundo Motta e Frangella (2013, p. 196): "A subalternidade da infância nos textos de pesquisa pode ser rompida quando efetivamente se dá a palavra a criança, ou melhor dizendo, se permite que ela a tome".

Antes de pensar numa metodologia, é preciso reconhecer a complexidade existente entre as temáticas aqui contidas: diversidade étnico-racial, infâncias, crianças, crianças negras e suas inter-relações com o cotidiano da creche. Nesse aspecto, não cabe delimitar um único caminho a ser perseguido na investigação, sobretudo, porque entendo que novas possibilidades poderão se configurar entrelaçadas com os sujeitos da pesquisa.

Vale a pena ressaltar que desejo que a formação de professores/as seja entendida como aquela que se desenvolve no próprio espaço escolar, na prática pedagógica, ou seja, nos processos de formação em serviço, pois como aponta a pesquisadora Candau (1997, p. 57), "...considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser

uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (as).”.

É importante saber como propostas de discussões dos modos de conhecer e discutir as questões étnico-raciais são apresentadas e tratadas no processo de formação de professores/as através de *rodas de conversa com as/os professoras/es* sobre a importância de entendermos e valorizarmos os processos de afrodiáspora, bem como discutir a temática do racismo; *rodas de conversa com as crianças*, a partir de contações de histórias e outras atividades lúdicas (utilização de bonecas negras, histórias africanas e com personagens negros e da cor da pele preta, por exemplo). O objetivo é entender de que modo elas implementam ações para valorizar as culturas afro-brasileiras e como manejar situações de preconceito racial que venham a acontecer no espaço das creches e da Educação Infantil. Proponho buscar um enfoque com os principais responsáveis pela prática educacional infantil para melhorar a formação docente e a capacitação para lidar com as diferenças raciais e culturais e as questões étnico-raciais em seus cotidianos.

Na prática cotidiana, percebemos o quanto as/os professoras/es e as Instituições de Educação Infantil são responsáveis pela autoestima da criança, pelo amparo e apoio, resguardando a singularidade dos meninos e das meninas, compreendendo e reconhecendo a diversidade étnico-racial como riqueza, protegendo-a de situações que a desvalorizam.

As histórias infantis como: *As Tranças de Bintou*, *Branca de Neve*, *o Menino Nito*, *Cinderela*, *Fadas*, *Príncipes* e *Heróis*, são ícones

do universo infantil, independentemente de sua raça ou etnia. É importante que a estética ou a aparência de uma menina negra da cor de pele preta, com cabelos cacheados, enfeitados de laços de fitas, toda prosa, não seja avaliada negativamente ao receber seu boletim escolar no item boa aparência, a classificação de “razoável”. E que um menino, também de pele preta, não seja considerado difícil.

Que os meninos e as meninas das creches públicas, comunitárias, privadas, filantrópicas e confessionais no Brasil não recebam titulações pela cor e pelo pertencimento racial. O convite é para conflagrarmos um lugar de luta sutil e natural, um espaço de mobilização que componha uma pauta de luta contra o racismo e o preconceito. O modo de viver a vida nas comunidades educativas, feitas de encontros e saberes repartidos, que acolhe a criança, suas histórias e seus desejos de compartilhar com a escola e com a família, traz a capacidade de intervir nos processos constituintes da dinâmica social, na Educação e na prática cotidiana.

Uma tarefa das instituições educativas é pensar em serviços que promovam estratégias, festas, alegrias e grande participação da comunidade local num cenário de encontros, onde as atividades realizadas se movam em torno da infância pequena e seu modo de ser, reconhecendo-a como cidadã, respeitando e garantindo sua identidade de criança.

A reflexão sobre a Educação Infantil no meio acadêmico e fora dele se volta, por vezes, para os aspectos desenvolvimentistas da formação infantil, sem que aspectos sobre o trato, o cuidado de crianças de colo, que dependem de atenção e dedicação específica, assim como de uma ludicidade igualmente específica, encontrem

espaço nesses territórios de saber e de formação de profissionais.

Igualmente questões sobre a diversidade cultural, étnica e racial precisariam ter uma presença mais explícita e constante nas discussões desenvolvidas no meio acadêmico e em outros espaços de formação, ocupando um espaço mais representativo que as cadeiras eletivas do currículo de formação docente (SOUZA, 2002).

Há tendências que até hoje acreditam que a superação das diferenças socioeconômicas, ou seja, da própria sociedade de classes, por si só traria a superação do preconceito racial. Se por um lado percebemos a estreita relação entre sociedade de classes e o preconceito racial, por outro não podemos deixar de afirmar a importância dessas lutas acontecerem ao mesmo tempo.

O reconhecimento da Infância e o tratamento dado às crianças, o que inclui a qualificação de profissionais que eduquem e cuidem delas em um espaço coletivo, considerando não só as crianças, mas levando em conta a heterogeneidade e a pluralidade que constituem essas profissionais, nos obriga a refletir que

O mundo vive uma fase complexa no que se refere à intolerância e ao desrespeito à diferença. A humanidade é marcada por um histórico de dominação e sujeição do outro. O humano subalterniza o outro ser humano, negando a este sua humanidade ou desqualificando-o (TRINDADE, 2008, p.37-38).

Falar e escrever sobre racismo e preconceito implica a apropriação da história da África e do Brasil pelas instituições, professoras/es e educadoras/es, entendendo-se como sujeitos histórico-sociais, capazes de intervir nos processos de ensino e de pesquisa que constituem a dinâmica social no cotidiano da escola, demarcando-se

que o território africano é composto da diversidade étnica, cultural e política. As matrizes culturais características desse povo, originadas e existentes no Continente Africano, delimitam as variadas etnias e suas culturas, ressaltando, também, a importância de cultivar os ancestrais de um povo excluído das matrizes curriculares e escondidos em propostas pedagógicas emblemáticas de uma cultura eurocêntrica.

Referências

ABRAMOWICZ, Anette. LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em Educação Infantil. Revista **Pro-Posições**. UNICAMP: v.20, n 3(60), set. /dez. 2009.

AQUINO, Ligia Maria Leão. **O ordenamento legal para educação infantil e desafios para os gestores municipais**. Texto elaborado a partir da apresentação feita durante o ciclo de debates "Infância e Cultura: diálogos com gestores", promovido pela UFF para as redes municipais do Norte Fluminense e Santo Antônio de Pádua. Rio de Janeiro. 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BANTON, M. & CASCHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Lei nº 9.394/96.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e Maquinarias**. Porto Alegre: LP&M, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar – Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

____. Educação antirracista: comportamento indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: SUMMUS-Selo Negro, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância Sem Fim**. 2ª edição. Ijuí; Ed. UNIJUÍ, 2004.

FARIA, Ana Lucia G. **Educação Pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2ª Ed – Campinas/SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez. 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas – SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea). 2002.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1978.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata N. (Orgs.). **Pluralidade Cultural e inclusão na formação de professores e professoras: gênero, sexualidade, raça, Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato, 2008. p. 158-187. (Série Educador em Formação)

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Relações Raciais no Contexto Nacional e Internacional**. In: **Estudos e Pesquisas**. Rio de Janeiro: EDUFE, 1998, nº 4.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999. Porto Alegre, RS: **Tese de Doutorado**, UFRGS, 2006.

KRAMER, Sonia. *Questões Raciais e Educação - Entre Lembranças e Reflexões*. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Maio, nº 93. 1995.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense. 1990.

MOTTA, Flávia M. N.; FRANGELLA, Rita de Cássia P. Descolonizando a pesquisa com a criança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. In: **Revista da FAEEDA** – educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 187-197, jul./dez. 2013.

MUNANGA, K. Teoria Sobre o Racismo. In: *Racismo: Perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. **Estudos e Pesquisa**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco. Estudos de Relações Raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz. 1998.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. **Encontros com a afrodiáspora em ambientes educativos: estética, dialogia e enunciação**. Projeto de pesquisa, agosto, 2013.

_____. (Org.). **Identidade Diversidade – práticas culturais em pesquisa**. Petrópolis: DP *et alii*, 2009.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Desigualdades de raça e gênero no contexto educacional brasileiro**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban. Brasília, 20-22 de setembro de 2005a. P. 1-45. Disponível:

<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/DESIGUALDADES%20DE%20RA%C3%87A%20E%20G%C3%8ANERO%20NO%20SISTEMA%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRO%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>.
Capturado em 28/10/2017.

____. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 44, n. 153, p. 742-759. Jul./set. 2005b.

____. Expansão da educação Infantil e processos de exclusão. In: Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 7-40, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto (Org). As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M; SARMENTI, M. (Coord.) **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol. 23, n.78, pp.265-283. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200015>.

____. **Infância (In)visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Martins, 2008. p.9-28.

SILVA, Cristiane Irinéa. *O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis*. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2002. p. 65-82.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática de racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**, 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 168-178.

SILVA, Tomás Tadeu da. O currículo como narrativa étnica e racial. In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 99-104

SILVA, Vera Lúcia Néri (2008). "Estereótipos racistas e educação infantil". In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças Negras: Deixei Meu Coração Embaixo da Carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

____. **Atravessando a Linha Vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente.** 2009. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. “O racismo no cotidiano escolar”. In: BARROS, José Flávio de & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). **Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. P: 37-58.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves. “Educação infantil: pesquisa e temas”. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de, AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves (orgs). **Psicologia e Educação Infantil.** Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2008.



REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Vellinho Corso

Introdução

Atender à diversidade em qualquer nível de ensino é um desafio que oferece dúvidas e incertezas, em maior ou menor grau, para a grande maioria dos professores preocupados em propiciar uma aprendizagem efetiva para *todas* as suas crianças. Neste artigo, dedicamos o olhar para a educação infantil, etapa de extrema importância em que ocorrem as primeiras aprendizagens que são estruturantes e servem de base afetiva, cognitiva e social, funcionando como um alicerce para todas as novas aprendizagens que a criança realizará ao longo de sua vida.

Apesar de ser um tema em constante debate na área da educação, a complexidade inerente ao atendimento à diversidade sugere um constante revisitar as discussões sobre essa temática. Observando o trabalho de algumas escolas no cotidiano com as crianças pequenas, penso que já avançamos em alguns aspectos deste debate, mas muito ainda precisa ser feito para, de fato, nos aproximarmos de um atendimento mais adequado à diversidade. Assim, neste artigo aponto alguns desses aspectos que merecem nossa atenção por estarem imbricados ao tema do atendimento à diversidade na educação infantil.

Diferentes tempos, ritmos e formas de aprender

Sabemos que há muita diversidade nas possibilidades de aprendizagem dos seres humanos: de tempo, de ritmo, de forma de aprender, de caminhos para aprender, de preferências, entre tantas outras. E o desrespeito a essa diversidade deixa marcas profundas que, quanto mais cedo ocorrem, mais danosas parecem ser. As experiências negativas com o aprender, vividas pelas crianças pequenas em pleno processo de formação de identidade, podem se tornar um ponto de partida para a construção de futuras dificuldades emocionais e de aprendizagem (CORSO, 2008).

A ampla diversidade com a qual o professor necessariamente se depara pode mobilizá-lo para um trabalho junto às crianças que aproveite a riqueza de possibilidades de ação e de aprendizagem cooperativa. Mas, para tanto, além de uma atitude positiva diante do diverso, é fundamental que o professor e a escola desenvolvam um olhar cuidadoso sobre a criança que atende. Esse olhar só é possível quando buscamos um conhecimento profundo sobre os processos de desenvolvimento infantil, com suas diferentes etapas e características (nível de pensamento, linguagem, trocas sociais, uso do corpo, expressão gráfica, entre outras) referentes à faixa etária da criança. Tal conhecimento serve como uma referência para o professor das regularidades do desenvolvimento típico, possibilitando-lhe atentar para os casos em que o desenvolvimento de uma criança se mostra muito lento ou tardio para o que seria esperado, indicando, algumas vezes, a necessidade de um olhar de um especialista.

Tal conhecimento-referência ajuda também o professor a diferenciar com mais clareza aquelas fases que são típicas do desenvol-

vimento infantil (por exemplo, crises do desenvolvimento) de possíveis atrasos ou problemas que possam interferir na aprendizagem da criança. Um exemplo bastante recorrente é o caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os sintomas desse quadro podem estar presentes desde muito cedo na vida da criança: agitação constante, choros frequentes desde bebê, dificuldade para esperar a sua vez e permanecer sentada para ouvir uma história (ROHDE; BENCZIK, 1999). Mas as crianças desta faixa etária são geralmente bastante ativas e apresentam tais comportamentos com alguma frequência. Assim, é necessária uma diferenciação entre hiperatividade como sintoma e atividade intensa como parte do desenvolvimento típico. Vemos assim que o domínio de um conhecimento profundo do professor acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do seu aluno lhe permite evitar posturas apressadas de rotular a criança como portadora de problemas nas mais diversas áreas do desenvolvimento. Posturas desse tipo contribuem, já na Educação Infantil, para o que chamamos de “pedagogia do encaminhamento” em que a escola ou o professor, mesmo sem esgotar os seus recursos próprios, com muita facilidade e sem muito critério, encaminha os alunos para atendimento de especialistas (CORSO, 2013).

Convém lembrar que as etapas do desenvolvimento infantil nas mais diferentes áreas: social, cognitiva, afetiva, motora se dão de forma sequencial e tendem a ser iguais para os indivíduos (etapas da construção do desenvolvimento cognitivo, por exemplo). No entanto, existe uma trajetória individual e um ritmo maturacional que é próprio de cada sujeito (Aqui está a expressão da diversidade!). Este ritmo é influenciado tanto por questões internas quanto externas à criança, ou seja, o desenvolvimento maturacional do sistema nervoso (heran-

ça genética e biológica) estará em constante interação com as experiências de vida, as estimulações e as aprendizagens as quais a criança foi/está exposta. Tendo em vista este entendimento, parece ficar mais claro o porquê de os diferentes tempos, ritmos e as distintas possibilidades de aprendizagem das nossas crianças serem a regra, e não a exceção.

A mesma tarefa é para todos? Considerando o recém-exposto, tal questão se faz pertinente. Como podem as mesmas propostas, iguais para todos, atenderem às diversas fontes de diversidade de nossa turma de alunos? Se as crianças têm necessidades, desejos e possibilidades distintas, como podemos solicitá-las que façam todas, ao mesmo tempo, as mesmas coisas? Aqui parece clara a necessidade de um planejamento pedagógico que contemple a importância da criança ter, em diferentes momentos de rotina, o poder de escolha da atividade na qual se sente mais feliz e segura de participar (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Quando as propostas forem coletivas, ainda assim, há a necessidade de flexibilizá-las, ajustando-as às necessidades e aos interesses das diferentes crianças. As ideias de Perrenoud (2000), ao destacar a importância de situações didáticas sob medida, focando mais no aluno do que no currículo e o estabelecimento de um contrato didático personalizado, são de suma importância também nesta etapa de escolaridade, assim como o são os ajustes no planejamento que se fazem necessários toda vez que o professor perceber que a criança não está acompanhando as propostas em desenvolvimento.

Individualidade de cada criança

Além do conhecimento mais amplo acerca das características do desenvolvimento das diferentes faixas etárias com as quais trabalhamos, naturalmente, precisamos conhecer as individualidades de cada criança, considerando sua manifestação própria, referente à forma como se vincula, se expressa, brinca, interage com os colegas, seus desejos, suas potencialidades e limitações. A observação das particularidades de cada criança nos possibilita evidenciarmos a diferenciação entre momentos mais “frágeis” do desenvolvimento, vividos pela criança em função de alguma situação estressora, dos possíveis problemas de aprendizagem. Por exemplo, a manifestação de comportamentos regressivos, como as mordidas, o choro para ficar na escola, o desinteresse e pouca concentração pelas atividades propostas, a baixa tolerância à frustração, os conflitos constantes com os colegas são compreensíveis quando a criança está diante de fatores estressores do tipo: troca de professora, separação dos pais, nascimento de um irmão, doença na família. Por mobilizarem um alto nível de ansiedade, tais situações podem interferir de forma negativa no aprendizado dos pequenos. No entanto, é preciso que fique claro ao professor que tais manifestações se mostram de forma transitória e que, com o apoio da escola e da família, devem ser superadas. (CORSO, 2008)

Estamos falando da importância de “despatologizar” o campo da educação, mas é evidente que não podemos negar que existem quadros de dificuldades e transtorno de aprendizagem que merecem a nossa atenção. Mesmo considerando um ambiente mais adequado à diversidade, poderá haver algumas crianças que nos preocupam. É preciso um olhar cuidadoso para aquelas crianças que constantemente

te evidenciam conduta antissocial, dificuldades para estabelecer vínculos, capacidade para brincar desfocada, desabilidade no desenho, recorte e pintura, torpeza motora, dificuldade na articulação de palavras, fala muito infantilizada. Quadros deste tipo precisam ser compreendidos e contextualizados pelo professor para que ele possa, nestes casos, fazer os encaminhamentos adequados e necessários. Convém lembrar que a identificação precoce, em muitos casos, é capaz de agilizar uma intervenção adequada que resulta em melhora dos diferentes quadros (ROTTA; FILHO; BRIDI, 2016). Portanto, o papel de um professor atento e observador é fundamental quando o encaminhamento para profissionais especializados se faz necessário.

Quando a diferença pode representar um problema? A resposta para esta questão requer situarmos a intensidade e a extensão de uma determinada manifestação da criança, o que seria um sintoma de que algo a está afligindo. Devemos atentar quando um sintoma acontece frequentemente, e não de vez em quando, e quando este está presente em pelo menos dois ambientes diferentes, na escola e em casa, por exemplo. Quando tal manifestação está presente na escola, é natural que as primeiras considerações a serem feitas é observar o estado geral da criança nos diferentes momentos da rotina (atividades mais livres e mais dirigidas), verificar o contexto familiar (eventuais problemas familiares que ela possa estar vivenciando) e avaliar a dinâmica de trabalho sendo oferecido. Dou papel de destaque a este último aspecto, já que está nas mãos do professor observar o quanto a organização e o funcionamento da ação pedagógica sendo proposta podem estar favorecendo o aparecimento de um determinado sintoma. Exemplificando: A criança tem se mostrado muito desmotivada (*As propostas que ofereço são sempre as mesmas?*), apática (*Existe espaço na rotina*

para que ela manifeste seus desejos e inquietações?), inquieta (As atividades contemplam as necessidades de movimentação da criança?). Ou ainda, há momentos em que ela possa decidir do que, como e com quem quer brincar?

Outros indicadores importantes para os professores são apontados por Paniagua e Palácios (2007) ao refletirem sobre a possibilidade de a “diferença” representar um problema e, assim, sugerir a necessidade de um encaminhamento. Os autores propõem atentar quando as capacidades das crianças estão a uma distância muito significativa do que é esperado para a sua idade; e observar quando o sofrimento é percebido na criança que, por exemplo, evita falar, pois suas dificuldades fonarticulatórias são motivo de chacota pelos colegas.

Ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças

A aprendizagem e o desenvolvimento são processos dinâmicos e interativos que englobam o sujeito na sua totalidade: corpo, cérebro, emoção, razão. A criança, ao nascer, traz consigo condições potenciais (informações biológicas) para seu desenvolvimento, mas é no ambiente que serão buscados os elementos e as condições para que essas informações possam emergir e se concretizar. O ser humano aprende e se desenvolve na convivência e interação com o mundo (MATURANA; VARELA, 2002). Tal constatação logo nos remete à importância de ampliarmos as experiências humanas, por meio de aprendizagens significativas, que possam deixar marcas no desenvolvimento (CORSO, 2013).

Os estudos em neurociências, por exemplo, têm evidenciado que o desenvolvimento do cérebro é função do meio, já que as ex-

periências interacionais do indivíduo com tudo o que estiver a sua volta promovem a formação de conexões nervosas. Portanto, quanto mais desafiadoras forem as demandas do meio, mais complexificadas se tornam as redes sinápticas e mais se desenvolvem as capacidades humanas (COSENZA; GUERRA, 2011). Estamos falando da plasticidade cerebral que diz respeito à capacidade de o sistema nervoso central fazer e desfazer as conexões nervosas como consequência das interações permanentes com os ambientes externo e interno do organismo. A plasticidade é maior nos primeiros anos de vida, mas permanece, mesmo que diminuída, por toda a vida do indivíduo (COSENZA; GUERRA, 2011). Como aponta a neuropediatra Rotta, a plasticidade cerebral é a habilidade do cérebro de adaptar-se às mudanças que ocorrem ao longo do tempo e que “ [...] esse é o caminho não só da aprendizagem formal, mas da reabilitação como um todo” (ROTTA; FILHO; BRIDI, 2016, p.10).

Deste modo, os diferentes momentos de rotina oferecem oportunidades para a ampliação das possibilidades de aprendizagem das crianças, seja na hora da alimentação, do brincar ou das trocas de fraldas. Todos os momentos da rotina oferecem uma riqueza de possibilidades para desafiar a criança, observá-la com atenção, escutá-la, dar-lhe afeto, mostrar a cultura e educá-la (BARBOSA; HORN, 2008) e, por isso, precisam ser vistos pelo professor, com a mesma seriedade e dedicação. Vemos, assim, o quanto o professor pode se beneficiar dos estudos sobre o funcionamento cerebral, e os diferentes processos cognitivos envolvidos na aprendizagem (atenção, percepção, memória). Tal conhecimento lhe permite, ao mesmo tempo que, respeitar a forma como o cérebro funciona, desafiar adequadamente os seus alunos. Aqui, referimo-nos à elaboração de estratégias pedagógicas

desafiadoras à aprendizagem, considerando a estrutura cerebral que a criança, naquele momento de seu desenvolvimento, apresenta.

Educação Infantil: espaço de promoção de saúde e prevenção de dificuldades

As reflexões feitas até então nos encaminham para a ideia de que a educação infantil precisa ser um espaço de promoção de saúde e prevenção de dificuldades de aprendizagem. Por se constituir como um espaço de construção do conhecimento e de trocas sociais, esta etapa de escolaridade pode colaborar para a formação de crianças que irão desenvolver posturas mais autônomas, críticas, criativas diante do aprender, ou, ao contrário, posturas dependentes, passivas, inseguras que acabam por as colocarem em situação de risco de desenvolverem problemas de aprendizagem futuros (CORSO, 2008). Isso significa pensar como Weiss (1997) quando destaca que, em alguns casos, as dificuldades de aprendizagem surgidas em etapas escolares avançadas estão relacionadas com as primeiras experiências que a criança desenvolve na educação infantil.

A Educação Infantil precisa ter como foco a prevenção de problemas de aprendizagem. Fazemos isso quando estamos empenhados em oferecer uma educação infantil de qualidade. Para tanto, destaco uma educação que valorize o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, a curiosidade e investigação. Uma educação que privilegie o brincar, o faz de conta e o desenvolvimento da sensibilidade e das múltiplas linguagens das crianças. Uma educação em que as habilidades sociais sejam valorizadas, assim como o domínio e o uso do corpo.

Portanto, um enfoque preventivo, nesta etapa da escolaridade,

preocupa-se com a criança do “aqui e agora”, ou seja, com as suas necessidades, interesses e possibilidades do momento em que vive, mas não antecipando as situações de aprendizagem. Destaco este ponto, pois, algumas vezes, na ânsia de preparação para a escolarização formal, a prática pedagógica da educação infantil acaba por antecipar situações de aprendizagem que teriam lugar no ensino formal, sobrecarregando emocionalmente as crianças com expectativas e exigências elevadas, bloqueando suas reais possibilidades. Como consequência, as crianças podem se tornar mais fragilizadas para aprender, pois, ao não se perceberem capazes, desistem com mais facilidade e acabam por desenvolver uma relação negativa com a aprendizagem. Por fim, esta relação pode colocá-las em risco de desenvolverem dificuldades para aprender (CORSO, 2008). Outra forma de trabalhar na perspectiva da prevenção é oferecer situações em que a criança possa vivenciar o sucesso, pois vivências desta ordem são significativas para a regulação da autoestima que, por sua vez, desempenham um papel fundamental para a aprendizagem (WEISS, 1997).

Outeiral e Cerezer (2003) defendem a ideia de que, para fazermos da escola um local de prevenção de doença e promoção de saúde, é preciso pensar em um currículo que priorize os seguintes aspectos: o brincar como algo sério (ligado a aspectos de criatividade, espontaneidade); o aprender a pensar (o pensar surpreende o próprio pensador); e o sonhar e desejar (não aceitar a ideia de que o sonho acabou, pois ele é importante). O resgate do brincar como algo sério no currículo escolar é também destacado por Rubinstein (1999). A autora lembra que é por meio do brincar, atividade espontânea e imaginativa, que as crianças exercem a capacidade de: criação, expressão (usando as mais diversas linguagens), vivência de diferentes papéis e interiorização de regras.

Educação e saúde: o diálogo necessário.

Certamente toda a criança tem “mais de criança do que de especial”, como bem lembra Paniagua (2008). No entanto, não podemos esquecer que algumas podem apresentar quadros mais sérios do desenvolvimento que sugerem uma intervenção diferenciada e acomodações pedagógicas específicas. Para tanto, o professor precisará, obviamente, ir em busca de conhecimento e contar com o apoio de outros profissionais, formando um trabalho em equipe e cooperativo. Refiro-me aqui ao diálogo entre as áreas da saúde e da educação.

Tal diálogo é indispensável quando nos propomos a atender com qualidade à diversidade presente na escola, diversidade esta que, muitas vezes, inclui alunos com quadros neurológicos, emocionais ou físicos que interferem de forma significativa no seu desenvolvimento e aprendizagem. Sabemos que o conhecimento específico de cada área de atuação não é suficiente para dar conta do sujeito como um todo, por isso, são necessários múltiplos olhares que se complementam sobre um mesmo caso. Deste modo, uma colaboração mais de perto entre as áreas da saúde e da educação podem alavancar a promoção da saúde mental e do bem-estar das crianças, minimizando as dificuldades na escola e diminuindo o preconceito (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014). Fernández (1998) chama atenção para o fato de que a maior parte dos professores não se dá conta da importância que eles têm em relação à promoção de saúde mental do aluno e que é importante auxiliar o professor a tomar consciência da dimensão que a relação vincular professor-aluno exerce sobre a aprendizagem. Uma boa relação vincular possibilita que o professor desempenhe o papel fundamental que lhe compete, que é o de aju-

dar a organizar a autoestima do aluno. Os professores colaboram na formação da imagem do aluno como pessoa e este tipo de aprendizagem permanecerá como parte constitutiva do aluno pelo resto de sua vida e, portanto, mais importante que a transmissão de conteúdo propriamente dita (FERNÁNDEZ, 1998). Scoz (1994) nos faz lembrar que a construção de uma boa relação vincular professor-aluno está diretamente ligada ao estabelecimento de vínculos positivos com o objeto de conhecimento, destacando que os vínculos negativos que a criança desenvolve com os adultos a sua volta certamente interferirão no seu vínculo com o objeto de conhecimento, pois a relação com as coisas é sempre um derivado da relação com as pessoas.

Vieira *et al.* (2014) destacam que os professores atuam de diversas maneiras no processo de promoção de saúde mental de seus alunos. Isso ocorre quando: desenvolvem vínculos baseados na afetividade e na empatia, fazem uma escuta respeitosa, consideram as qualidades e limitações dos alunos, interagem de forma motivadora e criativa, encorajam as tomadas de decisão e fomentam a autonomia. Ao contemplar tais aspectos, o professor está, de fato, ajudando a organizar a autoestima do aluno e, por isso, contribuindo para a sua saúde mental.

A importante parceria que deve ser estabelecida entre os profissionais da educação e da saúde, sem a sobrevalorização de nenhuma das partes, é enfatizada por Freire, Benczik e Estanislau (2014). Não podemos esquecer que a maior parte dos casos de inclusão nas salas de aula requerem um trabalho multi e interdisciplinar, ou seja, um trabalho que compreende um conjunto de profissionais das áreas da saúde e da educação (ROTTA; FILHO; BRIDI, 2016).

Tal diálogo também auxilia a despatologizarmos o campo da educação, na medida em que a troca entre as áreas, além de enriquecer a construção de conhecimento por parte do professor, o capacita a melhor diferenciar aquelas situações que podem ser trabalhadas em sala de aula, das que necessitam de um encaminhamento específico.

A formação necessária para uma escola acolhedora

As reflexões feitas até então nos remetem à ideia de que são muitos os desafios impostos ao professor e à escola para acolher e assistir à heterogeneidade de possibilidades, potencialidades e fragilidades de todas as crianças. Talvez, o maior de todos os desafios seja ajudar o professor a transformar suas inquietações e incertezas, inerentes ao atendimento à diversidade, em fonte de busca de mais conhecimento, informação e qualificação profissional. Uma formação inicial sólida é muito importante, mas esta não será suficiente e precisará ser continuamente “alimentada”. Além disso, o professor necessita de “dispositivos de acompanhamento e reflexão” (MÉNDEZ, 2003) na própria instituição em que atua. Ele precisa de amparo, escuta, acolhida e incentivo, ou seja, de uma rede de apoio.

Quanto à formação do professor, Cosenza e Guerra (2011) reforçam a relevância da inclusão de temas como as neurociências no currículo dos cursos de formação de professores. Destacamos também a importância da inclusão de conteúdos referentes à psicopedagogia e à educação inclusiva, pois estes podem instrumentalizar o professor a melhor compreender e trabalhar com as crianças que aprendem de forma diferente. Um professor bem informado e sensível atua tanto na promoção de saúde mental quanto na prevenção de dificuldades.

Um professor atento é capaz de identificar sinais precoces de problemas específicos, como por exemplo, irritabilidade, isolamento social, depressão (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Hattie (2017), em sua obra *“Aprendizagem visível para professores: Como maximizar o impacto da aprendizagem”*, chama a atenção para algo que com facilidade parece cair no esquecimento: o aluno não pertence a um determinado professor, mas sim à escola. Logo, é necessário um movimento coletivo da escola, do grupo de professores e de gestores para criticar o currículo e o planejamento, avaliar as necessidades e propor, deliberadamente, alternativas de ação que possam gerar uma diferença marcadamente positiva na aprendizagem de todas as crianças.

Naquela obra, o autor expressa bem o conjunto de princípios que parecem básicos no atendimento à diversidade presente nas nossas escolas. Hattie (2017) propõe uma mudança de foco do “como se ensina” para o “como se aprende”, pois somente depois de os professores serem capazes de compreender como as crianças aprendem é que eles podem tomar decisões a respeito de como ensinar, enfatiza o autor. Pôr em prática a noção de “como as crianças aprendem” exige que os professores encarem a aprendizagem através dos olhos das crianças. Para tanto, é preciso muitos métodos de avaliação (formal e informal), além de ser necessário ouvir os diálogos e questionamentos das crianças que nos fornecem evidências de como estão pensando e aprendendo.

Qual o impacto que exerço na aprendizagem da criança? Essa é a questão norteadora que deve guiar o foco de ação do professor e da equipe escolar. Para responder a esta questão, é preciso que o profes-

so vá em busca de “evidências seguras” (resultados de pesquisa) sobre temas fundamentais que envolvem a prática do professor no dia a dia. Naturalmente, o autor vai destacar que não existem receitas fixas e seguras que possam garantir que a ação do professor exerça um maior ou menor impacto na aprendizagem da criança. Mas existem práticas que reconhecemos como eficientes, a partir dos achados das pesquisas, e muitas práticas que não são tão eficientes.

Parcerias necessárias

Ao refletirmos sobre o atendimento à diversidade, não podemos deixar de apontar os medos e angústias que seguidamente ouvimos de professores no que se refere ao trabalho de inclusão com algumas crianças com quadros mais sérios do desenvolvimento (*Será que sou capaz de ajudar esse aluno?*). Os desafios impostos pelo cotidiano de sala de aula da educação infantil são muitos, e a necessidade de dar conta de todo o grupo de crianças, cada uma com suas singularidades, e, ao mesmo tempo, dirigir atenção individualizada às características de uma criança com um transtorno ou síndrome, por exemplo, geram por vezes sentimentos profundos de impotência e frustração no professor.

Obviamente, essa não é uma tarefa fácil, logo dar conta de sua dimensão não pode ser uma iniciativa individual do professor. Logicamente, não há uma receita única de manejo que possa apresentar as soluções ao professor. A busca de respostas e de algumas certezas implica, necessariamente, um trabalho em equipe.

A família e a escola precisam funcionar como uma equipe que se complementa, valoriza e dá suporte. Aprender a trabalhar com a

família é imprescindível, em especial, nesta etapa da escolaridade, pois quando lidamos com as crianças pequenas, trabalhamos necessariamente com as famílias. A aproximação da família e da escola requer um constante diálogo pautado no respeito e na comunicação. Quanto mais precoce se dá esta aproximação, melhor é o resultado (ESTANISLAU, 2014). Sabemos que, mesmo sendo tão fundamental, muitas vezes o envolvimento entre a escola e a família se torna complicado, seja por fatores individuais dos pais ou pela própria postura da escola que, com facilidade, deixa de investir no trabalho com as famílias. Estanislau (2014) lembra que uma boa comunicação é capaz de promover soluções eficientes para situações-problema. O autor reforça que a escola deve lançar mão de estratégias colaborativas (suporte psicossocial à família; suporte à paternagem; comunicação; voluntariado; aprendizagem em casa; colaborando com a comunidade) com um enfoque nos pontos positivos envolvidos na relação criança-escola-família, e não com enfoque na necessidade de conserto de falhas.

Além da parceria citada acima, o envolvimento da escola e da família com os diferentes especialistas que atendem a criança é ponto chave para contribuir com a plenitude do desenvolvimento de muitos dos casos de inclusão nas escolas. Convém lembrar que a escola, a família e o especialista interagem com a criança em diferentes contextos e, por isso, as trocas constantes entre todos contribuem - e muito- para uma maior compreensão das reais possibilidades e necessidades de cada criança (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; COSENZA; GUERRA, 2011; ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Considerações Finais

Certamente, não esgotamos todas as possibilidades de reflexão acerca de um tema tão complexo e instigante como este. Tampouco era esse o nosso propósito. Neste artigo, elegemos para a análise e discussão alguns pontos que parecem ser recorrentes em torno do tema e que são trazidos para a discussão pelos professores, psicopedagogos e teóricos da área da educação e da saúde. O fato de serem recorrentes é um indicativo de que merecem ser revisitados.

Destacamos que a expressão da diversidade está presente nos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender de nossas crianças, e que o desrespeito a estes pode se tornar um ponto de partida para a construção de problemas de aprendizagem. Além disso, a individualidade de cada criança precisa ser valorizada e, portanto, questionamos de que modo uma rotina de tarefas iguais para todos pode dar conta deste quesito. Conhecer a criança, e os padrões de desenvolvimento típico de sua faixa etária, ajuda o professor a observar os aspectos que são esperados e aqueles que lhe dão sinais de que algo parece não estar bem no desenvolvimento da criança, necessitando, muitas vezes de um olhar mais atento da escola e da família e, algumas vezes, de um especialista. As necessidades de afeto, desafios, trocas sociais e exploração de mundo pertencem a todas as crianças, independente de terem ou não alguma condição especial que as caracterizem como crianças com necessidades educativas especiais. O professor tem o desafio de ampliar as possibilidades de aprendizagem de todas as suas crianças já que, como os estudos em neurociências têm evidenciado, as experiências interacionais do indivíduo com tudo o que estiver a sua volta promovem a formação de novas conexões nervosas e, por-

tanto, de novas aprendizagens. Destacamos, então, a importância da etapa da educação infantil por esta já se configurar em um espaço de prevenção de doenças e promoção de saúde, naturalmente, quando é realizada com qualidade. Enfatizamos também as parcerias (família, escola e profissionais da saúde) e os diálogos necessários das áreas da educação e da saúde, pois estes possibilitam a criação de uma rede de apoio à criança e a todos que lidam com ela. Por fim, destacamos a fundamental articulação da escola com a contemporaneidade, articulação esta que possibilita torná-la um espaço que promova a aprendizagem de todas as suas crianças. Enfatizamos o trabalho em equipe, mas muitas vezes demos papel de destaque ao professor, pois ele, por atuar diretamente com a criança, é peça chave no atendimento à diversidade. Ao professor (no trabalho conjunto com as equipes de apoio e supervisão) cabe o desafio de desenvolver práticas refletidas, fazer acomodações didático-pedagógicas, planejar estratégias inclusivas, monitorar o processo de desenvolvimento de cada criança. Sem dúvida, tais exigências impõem a ele a necessidade de busca de conhecimento e qualificação constantes e, é claro, muita disposição e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.; HORN, M.G. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORSO, L. Dificuldades de aprendizagem na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VI, n. 16, p. 22-25, mar./jun., 2008.

CORSO, L. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da psicopedagogia. In: SANTOS, B.; ANNA, L. (ORG). **Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários**. EDIPUCRS/POA, 2013, p. 99-120.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESTANISLAU, G. A escola e a família. In: ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 71-80.

ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNÁNDEZ, A. Formação Docente: O desafio da Qualidade Cotidiana. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, ano I, n. 04, fev./jan., 1998.

FREIRE, T.; BENCZIK, E.; ESTANISLAU, G. Aspectos jurídicos no contexto escolar. In: ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 263-277.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2017.

PANIAGUA, G. Uma resposta à diversidade. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VI, n. 16, p. 18-20, mar./jun., 2008.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil: Resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MÉNDEZ, Juan Manuel. A avaliação em uma prática crítica. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, ano VII, n. 27, p. 21-24, ago./out., 2003.

OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2013.101p.

ROHDE, L.A.; BENCZIK, E.B. **Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROTTA, N.T.; FILHO, C.A.; BRIDI, F. **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RUBINSTEIN, E. (org) **Psicopedagogia – Uma Prática Diferentes Estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1994. 176 p.

VIEIRA, M.; ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R.; BORDIN, I. In: ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 13-23.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artmed, 1992.



ALFABETIZAÇÃO LITERÁRIA: BEBÊS, LEITORES E LIVROS FASCINANTES

Cristina Maria Rosa

Tendo como foco a premente necessidade de dar início ao processo de formação do leitor literário na primeiríssima infância, no artigo evidencio princípios teóricos e metodológicos e indico um repertório – obras e seus autores⁸ – para alfabetizar literariamente bebês, a partir de uma reflexão sobre a relação entre oralidade, cultura escrita e letramento.

Entendendo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, pretendo criar possibilidades de *letramento literário*⁹ para o cotidiano das crianças pequenas. O princípio aqui acionado é que bebês podem ser apresentados ao livro – artefato cultural de singular relevância em nossa cultura escrita – e essa incumbência cabe aos *mados da espécie*, capazes de selecionar obras que fascinam, transmitindo a arte da leitura em interações frequentes.

Ao pactuar que o contato intenso e plural com *gêneros textuais* integra o processo de apreensão da cultura escrita, esta prática – a apresen-

⁸ Organizados em *obras imperdíveis*, recomendo clássicos, textos geniais, textos prediletos, acalantos, cantigas, lengalengas, narrativas e poesias além de abecedários e livros apropriados para ensinar a identificar-se e pensar o pertencimento.

⁹ Letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. Tem início “com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida” e “não há letramento literário “sem o contato direto do leitor com a obra” (COSSON, 2014, p. 185).

tação do livro e dos ritos do ler – pode e deve se incorporar, como atividade educativa, aos cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras¹⁰.

A literatura para crianças

Precedido pela produção de obras literárias e se estendendo à recepção destas pelos pequenos, há, nas trocas entre adultos e infantes, necessariamente, um mediador. É a ele que cabe indicar o valor social do artefato cultural, indicar seus usos e práticas e dar curso aos primeiros e mais significativos encontros entre o bebê e a arte literária. É neste contexto que o *livro para crianças* tem destaque. Para tal, estudar procedimentos que o tornam objeto de prazer e saber pressupõe conhecer a qualidade dos acervos, os espaços a eles destinados e as políticas de formação, manutenção e ampliação desses conjuntos, além das possibilidades de manuseio das obras pelos professores de crianças pequenas nas instituições.

Ao se dirigir ao leitor em seu livro intitulado *O gato no escuro*, Mia Couto (2008) questiona a destinação que o adjetivo “infantil” atribui à literatura para crianças e menciona um “idioma em estado de infância”. Suas palavras:

Não sei se alguém pode fazer livros “para” crianças. Na verdade, ninguém se apresenta como fazedor de livros “para” adultos. O que me encanta no acto da escrita é surpreender tanto a escrita como a língua em estado de infância. E lidar com o idioma como se ele estivesse ainda em fase de construção,

¹⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – instrumento normativo com parâmetros e critérios para a organização das instituições e das práticas educativas – estabelece como eixos orientadores as interações e a brincadeira, numa clara demonstração de que são as crianças e a infância as referências para a construção do currículo nessa etapa educacional.

do mesmo modo que uma criança converte o mundo inteiro em um brinquedo (COUTO, 2008, p. ???).

Para Cadermatori (2014, p. 199), a literatura infantil é “um gênero literário definido pelo público a que se destina” o que se pode observar, empiricamente, nos textos escolhidos pelos adultos “como sendo próprios à leitura pela criança”, portanto, é a partir desse juízo¹¹, “que recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre os demais livros”. A autora reitera que, o que é classificado como “literatura infantil”, está conectado às “concepções que a sociedade tem da criança e de seu entendimento do que seja infância”.

Conceitos instáveis, que variam em diferentes épocas e culturas, *criança* e *infância* nem sempre foram protagonistas da produção livreira, e esta, raras vezes, foi considerada “arte literária”. Em busca de um conceito¹², Peter Hunt (2010) apresenta um “estado da arte” na obra *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. E, necessariamente, compromete-se a pensar sobre a criança e a infância:

Em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja. Assim, devemos ser muito cautelosos acerca do descompasso entre as interpretações de um livro feitas quando este é publicado e as interpretações realizadas em outros períodos, com contextos sociais diferentes (HUNT, 2010, p. 94-95).

¹¹ Produção literária voltada para a criança, a principal questão relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina. Isso pressupõe que sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, a priori, o que interessa a esse público específico (CADERMATO, 1986, p. 8-9).

¹² Nas palavras de Hunt (2010, p. 96): “A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças”. Esse modo de pensar possibilita agregar a ideia de que livros infantis seriam apenas os “essencialmente contemporâneos” uma vez que os “conceitos de infância mudam tão depressa” que um livro “envelheceria” junto com a geração para a qual foi criado.

Se a literatura infantil ou o livro para crianças pode ser definido a partir do “leitor implícito” – um “leitor em formação e com vivências limitadas por força da idade” (CADERMATORI, 2014, p. 199) – como escolher o que, como e quando ler para crianças? E a quem cabe esse grupo de decisões?

A recepção do livro na primeiríssima infância depende, sempre, das escolhas dos adultos que cercam o bebê: as obras – autores, gêneros, tipos, formatos – e, também, os ritos: por que e como ler, quando, qual a periodicidade, entre outros. É o familiar adulto e, na escola, os professores ou auxiliares que podem atuar como mediadores – aqueles que estendem pontes entre os livros e os leitores (REYES, 2014, p. 213). Para Beatriz Cardoso (2014, p. 211), é difícil definir o termo *mediador*, uma vez que, “para além de seu significado estrito”, este se refere a uma prática cuja intenção extrapola a “ação restrita de ler para que as crianças se relacionem com livros”, tornando-se um objetivo: “dar visibilidade à linguagem a fim de introduzi-las no universo letrado desde a primeira infância”.

Mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na Educação Infantil, entre o livro de literatura infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro. Se entendermos o termo sob essa conotação, abre-se um leque de aspectos a serem considerados nesta relação: desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si (CARDOSO, 2014, p. 211).

O valor social do livro insere-se nos procedimentos que o tornam objeto de prazer. Gostar de ler, no entanto, não é um atributo genéti-

co, e esta relação precisa ser ensinada, “produzida entre os seres humanos”, de acordo com Antunes (2013). As consequências – a colheita desse investimento em saber o sabor – têm relação íntima com os espaços destinados ao livro na vida de cada um e na sociedade de maneira geral. Indicam o tamanho e a qualidade dos acervos acionados durante o processo de letramento literário e na formação intelectual e literária do professor como mais um dos elementos na produção do gostar de ler literatura, porta para os demais vínculos com a leitura, esta sim uma ideia consensual¹³.

Para Delaine Bicalho (2014, p. 167), a leitura é “tanto uma atividade cognitiva¹⁴ quanto uma atividade social” e pressupõe a “interação entre um escritor e um leitor”. Desejosos por “se comunicar”, autor e leitor são pólos em um mesmo pacto, exercido em “condições muito específicas de comunicação”, uma vez que ambos têm “seus próprios objetivos, expectativas e conhecimentos de mundo”. Bartolomeu Campos de Queirós (2011) entende esse *pacto* como a “verdadeira literatura”. Para ele, “o autor de qualquer texto e, especialmente do texto literário, propõe um diálogo que necessita do leitor”. Este diálogo, esse entendimento, a nova obra que brota da interação autor-leitor é a verdadeira obra (no sentido da manufatura) literária. Insondável e experimentação, a *obra não escrita* revela o literário do pacto.

¹³ Para o MEC (BRASIL, 2015), são as relações entre acervos, espaços e mediações que balizam a Literatura na educação infantil.

¹⁴ Entender a leitura como “atividade cognitiva” pressupõe a execução de um grupo de operações mentais como “perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras”, todas nas quais se utilizam “estratégias” que ajudam a “ler com mais eficiência” (BICALHO, 2014, p. 167).

Ao diferenciar a leitura literária das demais, Paulino (2014, p. 177) afirma que a leitura literária é “uma prática cultural de natureza artística”. Ao realizá-la, estabelece-se, com o texto lido, “uma interação prazerosa”. Para tal, é necessário um “pacto entre leitor e texto” que inclui, necessariamente, “a dimensão imaginária”, pois é através dela que “se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções”.

Compreendida como um processo de apresentação do mundo da literatura aos possíveis leitores – em que a obra e os ritos que a cercam são plenos de significado –, na *alfabetização literária*, é preponderante a atitude de um *maduro da espécie* que se incumbem de selecionar textos que fascinam e, ao fazer isso, transmite mais do que ensina a arte da leitura (PETIT, 2009).

A linguagem, o pensamento e as interações

Um dos temas importantes no processo de construção de referências para a implementação de práticas pedagógicas qualificadas na Educação Infantil é o que diz respeito às condições prévias quando da aquisição da linguagem e da emergência do pensamento. Nestes momentos, interações entre os adultos e as crianças pequenas são preponderantes, pois receber e inserir crianças na aquisição, organização e aprimoramento da linguagem é, também, responsabilidade dos professores e cuidadores nas escolas infantis.

Com meses de vida, quando os pequenos chegam, ouvem-se balbucios, resmungos, gritinhos e choro. São tentativas de representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida. Mesmo sem saber, as crianças contam com os experientes para inseri-los no processo

de conhecimento e uso da linguagem oral. Individual, por depender do protagonismo das estruturas mentais, e social, por necessitar dos demais para acessar e apreender a cultura disponível, o bebê se sujeita à qualidade das interações derivando delas quando da aprendizagem da linguagem. Essa dependência é vital: quanto mais elaboradas as interações ofertadas, mais qualificado é o processo e seus produtos: a aquisição, internalização, confronto e expressão da linguagem oral.

Ao “adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento” (BAGNO, 2014, p. 192), ou seja, ao ouvir e perceber as ações e reações dos adultos aos seus primeiros sinais de comunicação, a criança é apresentada ao processo mais bem-acabado que conhecemos como adaptação: o pensamento e a linguagem. Neste processo individual mediado, os *experientes da espécie* funcionam como espelho. É o adulto (mãe, professora, pediatra) que tem a chave de acesso ao conhecimento (o que é falar/o que é calar), do tempo (quando falar/quando calar), do espaço (onde falar/calar) e causalidade (por que e para que falar/calar).

Internamente, é a partir de reflexos inatos mediados pela inteligência e pelas interações culturais que as *sinapses* passam a responsabilizar-se por nossa educação humana, ou seja, trabalham, a partir de estímulos, para tornar um bebê – indefeso e precariamente organizado para se comunicar ao nascer – em um adulto experiente. Essas conexões demandam alimento e, assim como nosso corpo, refletem tipo, frequência e qualidade do estímulo que recebem¹⁵. Ao buscar

¹⁵ Em suas teses Jean Piaget (1896-1980) afirma que a inteligência se organiza por meio de reflexos inatos e são *atos de adaptação* ao universo do indivíduo. Para ele, a capacidade cognitiva é que constrói mentalmente as estruturas capazes de serem aplicadas às do meio e, assim, a criança constitui sua inteligência através da interação com o mundo, com e através dos esquemas mentais que possibilitam apreender a realidade.

descrever os processos de formação da inteligência – o pensamento e a linguagem, preponderantemente – Vygotsky (1896-1934) concluiu que, até os dois anos, as crianças possuem pensamento pré-linguístico e linguagem pré-intelectual que se encontram e se unem a partir daí, iniciando um novo tipo de organização do pensamento e da linguagem.

A linguagem – capacidade de expressar o que pensamos, sentimos, observamos, aprendemos, pois *faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana* (BAGNO, 2014, p.192) –, depende de experiência. Assim, ao interagir com crianças pequenas, entre os primeiros meses de vida e os cinco anos, cabe ao educador nomear o mundo, dando sentido às demandas dos pequenos, oferecendo a eles o universo conceitual disponível, especialmente pela linguagem verbal em sua forma oral não coloquial e em sua forma escrita, preponderantemente, uma vez que é para aprendê-la que as crianças ingressam na escola.

Ao pensar sobre a mediação literária Cardoso (2014, p. 212), a vislumbra resultante de trabalho pedagógico “comprometido com a democratização de oportunidades” e demanda a organização de condições que propiciem “ir além do acesso aos livros e da discussão sobre seu conteúdo”. De acordo com a pesquisadora, a mediação literária “pode se constituir em elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos”, para que “o discurso letrado tenha lugar, desde muito cedo, no cotidiano das crianças”.

Ler ou contar?

Ler e contar são duas formas de mediar o mistério, duas importantes práticas de alfabetização literária que, na maioria dos

casos, são usadas indiscriminadamente. No entanto, há diferenças entre ler e contar.

Contar é antropológico, ancestral. *Contar* é acessar um repertório individual e coletivo que faz sentido a determinada família ou mesmo sociedade. É narrar a experiência, é “transmitir a partir da experiência”¹⁶. Contar é propagar uma história, rememorar um fazer, um ocorrido, uma fatalidade. É experimentar o retorno a emoções já vividas, que se presentificam nas palavras e em silêncios. Contar é tornar perene no tempo “a partir do vislumbre de um narrador qualificado” o “sentido do que lhe está sendo transmitido”. Contar é repassar adiante e, de acordo com Silveira (2011) “assim como a própria narrativa”, contar não é um ato “desinteressado”, ingênuo, espontâneo.

Contar também é selecionar eventos, formatos e epílogos que nem sempre estão escritos e produzi-los oralmente. Neste fazer, o contador circunscreve um grupo de palavras, expressões e sentimentos integrantes de seu repertório e oferece, simultaneamente, suas escolhas éticas, morais, artísticas. Contar, então, é mobilizar um repertório particular: de temas, personagens, enredos, tempos e modos de falar e de rerepresentar o passado que, de algum modo, vai se tornando o presente de quem ouve.

Ao contar, mesmo que o narrador acione textos que possuem a característica da longevidade, universalizados pelo impacto e repercussão – e *Le petit Chaperon Rouge*, de Charles Perrault, é um bom exemplo – a forma de narrar é própria e, para tal, concorre um léxico pessoal, restrito à experiência leitora e narradora do sujeito, além de

¹⁶ No texto *Experiência e Pobreza*, o filósofo Walter Benjamin (1933) disserta sobre a perda da capacidade de contar histórias – e de, com elas, dar ensinamentos morais através do intercâmbio de experiências –, ocasionada pela dissolução dos vínculos familiares e pelo empobrecimento de experiências comunicáveis da população.

suas filiações históricas, políticas, filosóficas e literárias. Contar um episódio, parte de uma empreitada, pode ser uma *aventura antropológica* repleta de aberturas para a construção de sentidos estéticos e literários. Mas nem sempre. Pode ser também e, apenas, uma subtração e/ou higienização de um texto originalmente bruto, rico, autoral.

As versões orais de narrativas clássicas nas quais há abrandamentos de temas e desfechos revelam as escolhas morais e éticas dos adultos que decidem o tipo de contato que a criança terá com a escrita original. Desse modo, interditam o leitor na vivência plena de um *pacto* com o autor. Versões abrandadas, com objetivo de atenuar ou mesmo postergar o contato com temas estruturadores da *psique* humana como a morte, a traição e o abandono, por exemplo, são encontradas em profusão, indicando uma indisposição ou incapacidade do adulto quanto ao tema, trama ou desfecho. Essas variantes aligeiramente inventadas subestimam os ouvintes, omitem constructos literários, violam a obra, depreciam o trabalho do autor e relegam a criança a estruturas mais simples da língua, ignorando ou desdenhando sua capacidade de atribuir sentidos ao lido/fruído. O devaneio, a imaginação, a capacidade de criar, a inventividade, a fantasia são faculdades inerentes aos humanos que têm “necessidade de manifestar e dar corpo às suas capacidades inventivas”. Para Bartolomeu Campos de Queirós (2009):

Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do País uma sociedade leitora.

Contar não é ler e ler é diferente de contar

Ler é cultural, é reinventar a escrita, é assumir que a linguagem é uma “faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida” (BAGNO, 2014, p. 192). Como “seres muito particulares”, produzimos sentido “por meio de símbolos, sinais, signos, ícones”. A escrita é uma dessas formas de produzir sentido e pode ser conceituada como “um fenômeno social, uma forma de ação e de interação social”. Assim, “produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação” (FIAD & VAL, 2014, p. 264).

A produção de um texto, porém, exige um “leitor proficiente”, aquele que não só “decodifica as palavras que compõem o texto escrito”, mas, também, “constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco”. Para tal, mobiliza “um conjunto de saberes sobre a língua”, representado por “outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte e os modos de leitura”, de acordo com Da Mata (2014, p. 165).

A fruição de um texto demanda, também, um *experiente da espécie* que, ao exercer o ofício de mediador, “crie as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”, em “rituais, momentos e atmosferas propícias” (REYES, 2014, p.213). Esta *figura* é preponderante para inserir novos e outros no processo de gostar de ler desde tenra infância, uma vez que os pequenos são inexperientes. Para Reyes (2014, p. 213):

Durante a primeira infância, quando a criança não lê sozinha, a leitura é um trabalho em parceria e o

adulto é quem vai dando sentido a essas páginas que para o bebê não seriam nada, sem sua presença e sua voz. Por isso, os primeiros mediadores de leitura são os pais, as mães, os avós e os educadores da primeira infância e, paulatinamente, à medida que as crianças se aproximam da língua escrita, vão se somando outros professores, bibliotecários, livreiros e diversos adultos que acompanham a leitura das crianças.

Na leitura – prática letrada mais frequente em nossa vida social (Da Mata, 2014, p. 165) –, o leitor empresta sua voz e, através dela, os sons, alturas, tons, frequências e articulações para colorir, descobrir, adornar, esclarecer, incrementar, apurar, desenredar, duvidar, expor, declarar, revelar, desvelar, divulgar, manifestar, enfeixar, aprofundar, desvendar as tramas em palavras grafadas por outrem, o autor. Toma emprestado dele o invento – o livro e seus segredos – e *se empresta* ao ler. Torna-se *instrumento encantado* para apresentar o que o outro – o inventor – criou.

Assim, a leitura, diferente da contação de histórias, oportuniza o contato com o texto literário¹⁷ que, apesar do tempo e do mediador, mantém-se inalterado, com o léxico, a estrutura textual e as escolhas poéticas, filosóficas, éticas – todas – do autor. Neste caso, é preservada a *experiência estética* com o texto produzido, única para cada sujeito leitor ou ouvinte. Nas palavras de Cunha (2014, p. 112-113):

¹⁷ “Modo muito singular de construir sentidos”, o contato com a linguagem literária oportuniza uma “intensidade” de interação com “a palavra que é só palavra” e uma experiência “libertária de ser e viver”, de acordo com Rildo Cosson (2014, p. 185). Para Cristina Álvares (2004, p. 1), a escrita literária tem três características fundamentais: “ela é coisa na/da linguagem, aquilo que na/da linguagem não é discurso, mas silêncio”, a escrita ou a leitura de um texto literário “é uma actividade que rompe (no sentido violento) o laço social”, e esta ruptura “tem um alcance e um valor sexuais”. “Prática cultural de natureza artística”, para Paulino (2014, p. 177), a leitura do texto literário se diferencia por oportunizar contato com “outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções”.

[...] podemos entender a experiência estética literária como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita (...). Tal produção literária é – ela também – uma experiência estética, cujo resultado seu criador quer fazer único e inconfundível, com marcas que ele gostaria que fossem percebidas pelo leitor como pegadas no caminho da leitura de sua obra. Assim, na descoberta dessas, (...) o leitor tem um papel de criação. (...) Isso torna a experiência com a leitura da obra literária algo tão rigorosamente pessoal para o leitor quanto foi a criação para seu autor. Por isso mesmo, é insubstituível a fruição surgida do contato direto (por audição, leitura ou até assistência da representação, no caso do teatro) com a obra literária: nenhuma resenha, nenhuma palavra de entusiasmo, nenhuma excelente ação de mediação que se faça necessária, para facilitar o encontro do leitor com a obra, pode dispensar seu corpo a corpo com o texto literário.

Ler é diferente de contar. Não é mais, nem menos. É diferente. Na escola, a criança – aprendiz da espécie humana que através da fala e pela escrita aprende a organizar o pensamento – acessa, com a audição de histórias lidas, contatos e aprimoramentos das relações com a cultura escrita, uma de nossas maiores conquistas antropológicas. Ler para os pequenos desde tenra infância, então, é inseri-los no que de melhor produzimos como “sapiens”: a escrita autoral ou, um modo particular de ver/sentir/narrar o mundo e, um bom mediador, dá nome a quem de direito: ao autor, a autoria; ao mediador, os sentimentos todos que encontrou ali e quer perpetuar, divulgar, evidenciar.

Critérios para selecionar o que ler para os pequenos

Ao escolhermos uma obra a ser lida para crianças na escola, é imprescindível ter critérios. O primeiro, no caso de uma obra literária, é ser representante da arte literária. E o que é arte literária? É a arte da palavra, materializada pela expressão do pensamento do autor/autora. Para Graça Paulino (2014, p. 177), a arte literária é representada pelo contato – pacto – entre o autor e o leitor. Um pacto do qual se usufrui intensamente:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.

Se a literatura é uma arte e há diferentes autores, obras, gêneros a serem conhecidos – fruídos –, como escolher o que é a mais aprimorada expressão da artesanaria humana para os pequenos? Há critérios que indicam caminhos. De posse deles, pode-se descortinar parte do que foi produzido em obras e procedimentos¹⁸.

¹⁸ **Como** ler é tão importante quando **o que** ler. Sobre o tema, ver *Alfabetização Literária: Por uma metodologia para a literatura na escola* (ROSA, 2016).

Longevos, intensos, fascinantes e mágicos

O primeiro critério a ser levado em consideração na escolha do que ler é a *longevidade*. Na literatura para crianças, a longevidade é representada pelos *Contos de Encantamento*¹⁹ que, ao persistirem na “memória coletiva” em sucessivas reescritas, tem como característica a abordagem de temas humanos, como o amor, e nele a inveja, o ciúme, as disputas, violações e o medo – do abandono, da solidão, da crueldade e da morte, entre outros. Tratados de maneira intensa, original e múltipla (CALVINO, 1993), esses temas encantam, produzem o desejo de serem desvendados desde tenra idade e, por isso, merecem integrar o repertório para as crianças.

Textos que possuem formas de expressão “inusitadas, originais e de grande repercussão na própria história literária” são representantes do *segundo critério* na escolha do que ler. Neste caso, a clássica “Era uma vez...”, expressão que principia parte considerável dos contos, tem significativo impacto na memória afetiva de gerações, sendo empregada sempre que se quer anunciar a leitura ou mesmo o mistério. Presente na arte literária, a linguagem metafórica e mesmo palavras ou expressões inventadas produzem tamanho efeito no leitor que ele acaba acreditando nelas, vivendo-as, multiplicando-as.

Ao tomar a *inesgotabilidade* como um critério para escolher o que ler, tornam-se possíveis as diferenciadas e infindáveis leituras de uma mesma obra. Leituras e recontos, possibilidades interpretativas e vínculo com outras artes, faz de um poema, por exemplo, uma peça de teatro, uma canção, uma inspiração. Além disso, o *valor histórico e*

¹⁹ Preponderantemente, as narrativas compiladas da oralidade por Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm e as criações de Hans Christian Andersen.

documental é um critério a ser considerado, pois a arte literária precisa dizer de um tempo, revelar modos de viver e pensar em determinada época, guardar uma forma de referenciar-se ao seu tempo/espço²⁰.

Textos literários infantis são os que preveem a existência de elementos mágicos, fantásticos, inverossímeis que, na trama, são absolutamente possíveis de existir, como o *pó de pirlimpimpim* em Lobato. A presença da magia ou de um elemento mágico, a necessidade da imaginação ou faz-de-conta, a ancestralidade ou pertencimento, a localização geográfica e temporal indefinida ou tempo/espço inexistente, a literariedade ou linguagem metafórica e a ludicidade ou mentira/verdade são critérios agregados na seleção de uma obra para crianças. Assim, textos literários infantis são aqueles que estabelecem conexão imediata com a imaginação, com o mundo que existe como desejo, possibilidade. O texto literário remete a situações inusitadas e é possível, através dele, transgredir a ordem, as leis, as regras, as idades ou só pensar que se faz isso. Através dele se pode brincar de *ser outro*: mais novo, mais velho, com poder, sem nenhum, com muito ouro, com quase nada...

Textos literários infantis pertencem à arte literária quando apresentam vínculo com nossa condição de *humanos em sociedade*. O texto literário evidencia o *pertencimento* e ensina que, um dia, em torno do fogo, ouviu-se e contou-se e, desse modo, inventou-se a linguagem. No entanto, a arte literária não é só alegria. Tem o compromisso, por arte, de unir o lúdico – jogo de deleitar-se – com o útil, o posicionar-se. Como humanos, espécie que através da linguagem se representa, temos essa premência que é simbolizar.

²⁰ A obra de Lobato possui longevidade, trata de temas humanos com intensidade, registra e simultaneamente inventa a complexidade de seu tempo, cria formas de expressão inusitadas, originais e de grande repercussão, tem valor histórico e documental e oferece uma possibilidade inesgotável de leituras: arte literária!

Brinquedos inventados através de um mecanismo incrível – nosso cérebro e imaginação –, os textos literários infantis são “bobices e gostosuras”, como diz Fanny Abramovich (1997). Doce e útil, a literatura tem o compromisso de encantar o leitor e, ao mesmo tempo, torná-lo mais culto, mais perspicaz, mais inteligente, mais curioso.

Na escolha de livros a serem lidos, além da condição primeira de pertencerem à arte literária, é necessário observar alguns procedimentos como ler antes de apresentar e conhecer o público a quem será lido. Ao selecionar um acervo, considere variados gêneros – abecedário, adivinha, biografia, caso, conto, cordel, fábula, história em quadrinho, lenda, lengalenga, narrativa, poesia, reconto, terror, trava língua – e opte por editoras que investem em formato, cor, evidência de autoria – textos e ilustração – durabilidade e para textos de qualidade.

Ao selecionar na biblioteca ou adquirir para acervo, é imprescindível considerar *quem indica* – um leitor, um crítico – pois quem lê, *adora indicar livros* aos demais e utiliza critérios para essa prática cultural. É prudente lembrar que um livro com um excelente ilustrador tem grande impacto na formação artística dos pequenos, além de observar seu valor, uma vez que, entre dois bons livros, há sempre um que tem custo-benefício mais favorável. Por fim, confie na emoção. Ao apaixonar-se por um livro, indique, releia, faça circular.

Leituras imperdíveis

No decorrer desse texto, fui rememorando meus prediletos. Instada a revelá-los, trago-os sempre comigo, em aulas, cursos, palestras. Também envio uma lista a amigos que se tornaram pais ou avós, alunas que iniciam suas carreiras, primas que querem ler para seus filhinhos.

Principiada pelos legados da tradição literária no ocidente²¹, não abro mão de indicar, reler e ensinar a arte de ler Perrault (1628-1703), Jacob e Wilhelm Grimm (1785-1863/1786-1859) e Hans Christian Andersen (1805-1875), além de *Contos completos*, de Liev Tolstói (1828-1910). Pública, minha lista é composta por autores brasileiros, preponderantemente. Entre meus prediletos, seleciono parte do que temos de mais organizado, qualitativo e plural no que concerne à escrita literária, porta de entrada para o letramento. Em cada um deles, um tantinho do que quer Mia Couto: “surpreender tanto a escrita como a língua em estado de infância”.

Principiando a lista, *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria, Machado, um clássico brasileiro imperdível. E seis admiráveis de Erico Verissimo: *A vida do elefante Basílio*, *As aventuras do avião vermelho*, *O urso com música na barriga*, *Os três porquinhos pobres*, *Outra vez os três porquinhos* e *Rosa Maria no castelo encantado*. Depois, e em ordem alfabética de títulos, os geniais *A Zeropéia*, de Herbert de Souza; *Como as histórias se espalharam pelo mundo*, de Rogério Barbosa; *É um livro*, de Lane Smith, *Espelho*, de Suzi Lee, *Felpo Filva*, *Nós*, e *O livro das listas*, de Eva Furnari; *Fita Verde no Cabelo*, de João Guimarães Rosa; *Gato que pulava em sapato*, de Fernanda Lopes de Almeida; *Lulu*, de Fabrício Carpinejar; *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof; *O lagarto*, de José Saramago; *O menino maluquinho*, de Ziraldo; *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha; *Orie*, de Lúcia Iratsuka e *Selma*, de Jutta Bauer.

Gosto muito também de *Adivinhe se puder*, *Assim assado*, *Não confunda* e *Travadinhas*, de Eva Furnari, e de *A jararaca*, *a Perereca e a Tiririca*, *A velhinha Maluquete*, *Cabe na mala* e *Menina bonita do laço*

²¹ Uma interessante análise dos tradicionais contos se encontra em *Maus-tratos emocionais e violência “benévola”*: *O que a literatura tem a nos dizer sobre o tema?* (ROSA, 2017).

de fita, de Ana Maria Machado. *A menina sem palavra* e *Estórias Abensonhadas*, de Mia Couto, descobri nos últimos tempos. *Avôs e Avós*, de Nelson Albissú, é bem interessante e, do Carlos Urbim, gosto de *Álbum de figurinhas*, *Lata de Tesouros* e *Saco de Brinquedos*. Do Bartolomeu Campos de Queirós, escolho: *As patas da vaca*, *De letra em letra*, *Os cinco sentidos* e *Papo de Pato* para crianças pequenas e, da Odete Mott, o maravilhoso *Minha vó tem um leão, eu tenho um jacaré e meu primo André um elefante*. Mas não deixo de recomendar *O menino que chovia*, de Cláudio Thebas; *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector; *Mania de trocar*, de Joel Rufino dos Santos; *Se as coisas fossem mães*, de Sylvia Orthof; *Suriléa mãe monstrixinha*, de Lia Zats, e *O pote de melado*, de Mary e Eliardo França.

A lagartixa que virou jacaré, de Izomar Guilherme; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; *Ervilina e o príncês*, de Sylvia Orthof; *Luíza*, de Cristina Rosa; *Maneco Caneco*, *Chapéu de Funil*, de Luis Camargo, *Marieta Julieta Raimunda da Selva Amazônica da Silva e Sousa*, de Mariana Massarani; *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Pandolfo Bereba*, de Eva Furnari; *Sebastiana e Severina*, de André Neves; *Teresinha e Gabriela*, de Ruth Rocha, e *Uma chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray, integram o grupo de obras a serem acionadas quando o foco é *identificar-se*.

Quando o desejo é *pensar sobre o pertencimento*, por que não iniciar com *O pato, a morte e a tulipa*, de Wolf Erlbruch? E por que não ler *A história mais triste do mundo*, de Mário Corso? Duas pulsantes obras, para humanos de todas as idades.

Abecedários – tradicionais obras compostas no Brasil desde o início do século XX – podem contribuir para *representar-se*, a si e a aos

seus. Há muitos, mas eu indico *É isso ali* e *Uma letra puxa a outra*, de José Paulo Paes; *De fora da Arca*, de Ana Maria Machado; *Meu ABC*, de Erico Verissimo; *Monstruário*, de Mário Corso; *O Batalhão das Letras*, de Mario Quintana, e *ABZ*, do Ziraldo.

Entre acalantos, cantigas, lengalengas, narrativas e poesias, destaco *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli; *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes; *A Boneca*, de Olavo Bilac; *A mulher gigante*, de Cuidado que Mancha; *A tartaruga* e *Ode ao Gato*, de Neruda; *Álbum de figurinhas*, de Ricardo Silvestrin; *Antologia ilustrada da poesia brasileira*, de Adriana Calcanhoto; *Anúncios carentes de bichos abandonados por gente*, de Almir Correia; *Aquarela*, de Toquinho; *Bazar do Folclore* e *Abre a boca e fecha os olhos*, de Ricardo Azevedo; *Biblioteca*, de Manoel de Barros; *Canções, parlendas, quadrinhas, para crianças novinhas*, de Ruth Rocha; *Cirandas de Villa-Lobos*, de Marô Barbieri, Clara Pechansky e Olinda Allessandrini; *Coleção palavra rimada com imagem*, de Rosinha; *Com afeto e alfabeto*, de Dilan Camargo; *Cultura*, de Arnaldo Antunes; *Lá vem história* e *Lá vem história outra vez*, de Heloísa Prieto; *Lili inventa o mundo*, *Nariz de Vidro*, *Pé de Pilão*, *Sapato florido* e *Sapato Furado*, de Mário Quintana; *Mania de explicação*, de Adriana Falcão; *Na rua do Sabão*, de Manuel Bandeira; *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles; *Palavras, muitas palavras*, de Ruth Rocha; *Quem lê com pressa tropeça* e *Um pouco de tudo - De bichos, de gente, de flores*, de Elias José; *Sem palmeira ou sabiá*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *Triste Partida*, de Pata-tiva do Assaré. Recorte da produção literária brasileira para crianças, juntas, estas obras compõem um repertório indispensável à escola.

Concluindo

Na primeiríssima infância, a criança ainda não lê sozinha e é no processo deliberado de apresentação do livro e dos *ritos do ler* que ocorre a formação do leitor literário. Para tal, é imperativa a escolha criteriosa de livros e a integração dos bebês ao comportamento leitor uma vez que crianças são inteligentes, competentes e possuem grande curiosidade e interesse em conhecer. Nesse tempo, a leitura deve ser um investimento do adulto que “vai dando sentido” às páginas com sua “presença e sua voz”. A pais e professores – primeiros mediadores – vão se somando bibliotecários, livreiros e diversos adultos que acompanham a leitura das crianças, até torná-las integradas aos processos de letramento.

Na cultura escrita, a literatura, “por ser expressão máxima da arte de pensar e escrever”, é que oportuniza “conhecer e refletir sobre o mundo e as pessoas, de forma livre”, favorecendo o “desenvolvimento da crítica e da criação” (SERRA, 2015). Assim, o referencial teórico e as indicações do que ler aqui disponibilizadas teve como intuito, estender pontes entre o fim da formação e a continuidade de estudos aos professores que frequentaram a disciplina *Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita*, ofertada na Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS, 2014-2016).

Penso que, preponderante na primeira infância, a *alfabetização literária* é a atitude mais impactante a ser fruída na escola e, para tal, a mediação literária – trabalho intencional e qualificado do adulto – é insubstituível.

Referências

ÁLVARES, Cristina. O Literário e o irrepresentável: A **escrita literária, segundo Pascal Quignar**. IV CIAPLC. Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12174/1/literarioirrepresentavel.pdf>.

ANTUNES, C. Mediadores de Leitura. **Entrevistas**. São Paulo: TV Cultura, 05/08/2013.

BAGNO, Marcos. Linguagem. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Monica Correia Baptista [et al.], org. Brasília: MEC, 2015.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Literatura Infantil. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

COUTO, Mia. Livro Infantil. In: **O gato e o escuro**. Companhia das Letrinhas, 2008.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Experiência estética literária. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

DA MATA, M. Leitor Proficiente. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

FIAD, R. & VAL, M. Produção de textos. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

PAULINO, Graça. Leitura literária. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. BATE-PAPO. IX Jogo do Livro. Belo Horizonte: FAE/UFMG – GPELL/CEALE, 26 a 28 de outubro de 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Manifesto por um Brasil literário. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/manifesto/o-manifesto/>.

REYES, Y. 2014. Mediadores de Leitura. Tradução de Elizabeth Guzzo de Almeida. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

ROSA, Cristina Maria. Alfabetização Literária: Por uma metodologia para a Literatura na Escola. **Alfabeto à parte**. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2016/02/alfabetizacao-literaria-por-uma.html>.

____. Maus-tratos emocionais e violência “benévola”: O que a literatura tem a nos dizer sobre o tema? **Alfabeto à Parte**. Disponível em: <https://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2017/07/maus-tratos-emocionais-e-violencia.html>.

SILVEIRA, Natalia. Saber cuidar, saber contar: ensaios de antropologia e saúde popular. RESENHA. Tempus – Actas de Saúde Coletiva. Antropologia e Sociologia da Saúde: novas tendências. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



TEATRO DESDE BEBÊS: CONTRIBUTOS PARA PENSAR O TEATRO, A ARTE E A EDUCAÇÃO

Paulo Sergio Fochi

O presente texto é parte de um processo de investigação e experimentação que vem sendo desenvolvido entre um pedagogo e uma companhia de teatro na tentativa de compreender a produção teatral *para/com/desde* os bebês.

A pergunta que se coloca inicialmente é de que modo estamos entendendo o teatro para, então, estabelecer as conexões de uma produção desse tipo, voltada ao público menor de 3 anos.

Definir teatro é possível? Muitos já tentaram, mas, assim como tantas palavras, teatro está na ordem do indecifrável, do indefinível. Dolci (2013, p.14) recupera a ideia de Brook, sugerindo tal acepção como “reduzir o espaço e comprimir o tempo”, ou ainda, a de Barthes como “a intencionalidade levada ao máximo”. Se buscarmos na etimologia da palavra, deriva do grego *theatron*, que significa “lugar para olhar”.

Temos entendido que o teatro é, antes de tudo, uma oportunidade estética engendrada em um espaço e tempo que se pode oferecer para um determinado público com o intuito de colocá-lo em ressonância com o mundo. É, como sugere a própria etimologia, um lugar para

ver a complexidade que há na vida. Temos tentado nos afastar de uma ideia fechada de teatro, entendida como narrativa, para compreender a própria experiência de ir ao teatro como um modo de existir, de ser e estar no mundo.

Desde 2011, começamos uma investigação chamada Cuco, a linguagem dos bebês no teatro²², com o intuito de questionar a produção cultural na primeiríssima infância. Essa investigação, que resultou em um espetáculo com o mesmo nome, é o campo empírico para o que irei desenvolver como argumento neste texto.

Para fins de contextualização, o Cuco é um teatro em que “a poética do espetáculo é motivada por aquela que parece ser uma das primeiras experiências lúdicas e estéticas dos bebês, o jogo entre o esconder e o revelar” (FOCHI, 2014, p.9). Organizada em dois momentos, no primeiro, que tem duração de aproximadamente trinta minutos, os bebês permanecem sentados com seus pais assistindo àquilo que temos nomeado como micro contos do esconder e do revelar. Jogos cênicos que duas atrizes vão realizando a partir de uma longa investigação corporal e estética sobre a ludicidade dos bebês. No momento seguinte, os bebês entram na área cênica e dão continuidade ao espetáculo a partir das suas próprias interações, de modo que eles próprios vão construindo novos jogos cênicos entre eles e os objetos, entre eles mesmos (bebês e bebês) e entre eles e os adultos que estão presentes (bebês e acompanhantes, bebês e atrizes).

Por isso, pensar uma produção que envolva bebês é também se lançar em um terreno ainda muito recente. Ainda não sabemos ao certo se estamos falando de teatro *para* bebês, *com* bebês ou, ainda,

²² Para saber mais sobre o espetáculo, é possível acessar a vídeos, fotos e uma revista no site da companhia de teatro: www.caixadoelefante.com.br

desde os bebês. Dada a sua novidade, fértil para ser discutida a partir de argumentos que não estão naturalmente entrelaçados, este texto é um ensaio de como temos pensado esse encontro entre o teatro e os bebês para compreender o cruzamento desses olhares e o que deles podemos propor ao tratarmos da produção cultural para a primeiríssima infância.

Para começar, um problema de preposição

Temos enfrentado um desafio em nomear se o que estamos propondo é um teatro para bebês, entendido como um produto cultural que se oferece para as crianças menores de três anos, ou, ainda, dada a sua característica que envolve os bebês na própria produção, se não seria um teatro com bebês.

Essa especificidade de criação artística (teatro e bebês) não se coloca somente no âmbito de um produto para as crianças. Não se trata, simplesmente, de uma produção adulta para dar acesso às crianças pequenas a um produto cultural e artístico. Significa um teatro com a mais alta qualidade, ora contemplativo, ora interativo, mas, sobretudo, respeitoso com o encontro que ali se estabelece: os recém-chegados ao mundo com o mundo do teatro. Sabemos que o que se deve propor jamais deve ser menor, explicativo, exaustivo e estimulante, mas, sim, atento para devolver ao bebê a mesma seriedade e profundidade do seu olhar, do seu primeiro olhar com o teatro.

Assistir a um espetáculo com bebês na plateia, inevitavelmente, amplia-se a noção de espaço cênico para os demais espectadores adultos. Já não se trata de ver apenas o que atores e atrizes estão fazendo, mas de incorporar os modos distintos a que o bebê assiste o

que está diante da cena com o jogo dramático que os atores realizam. A ação do bebê interatua em uma espécie de reciprocidade dinâmica com a ação do ator.

Esse é um fenômeno que presencio desde o início do meu processo de pesquisa, em 2010²³, quando me interessei por compreender melhor sobre esse campo de investigação. É um teatro em camadas; na primeira, estão os artistas, o cenário, a iluminação e o jogo dramático. Em seguida, quase que envolvido na primeira camada, estão os bebês, formando uma nova camada que, subvertendo os modos de serem públicos, com “menos convenções do que os outros, porque dificilmente aplaude ou ri quando deve, mas que é capaz de surpreender com seu silêncio inesperado e improvisar com beijos e afetos” (FRABETTI; MANFERRARI, 2006, p. 94), constroem uma espécie de outra narrativa, com sonoridades e gestos próprios. Na terceira camada, está o espectador adulto, que se afeta com o encontro dos bebês com o teatro.

Roberto Frabetti e Valéria Frabetti, atores e diretores do grupo *La Baracca*, contam que, no ano de 1985, após a visita de crianças muito pequenas da creche ao teatro, perceberam a possibilidade de iniciar um novo projeto para um público até então não pensado: crianças de 0 a 3 anos.

(...) encontramos um público de crianças muito pequenas, e algo aconteceu. O que aconteceu foi

²³ Estou me referindo ao percurso que surgiu após o término de minha pesquisa do curso de Especialização em Educação Infantil (Unisinos), em 2010, cujo título foi *Diálogos com o teatro e os bebês: narrativas de um percurso pedagógico e artístico na experiência italiana*. Após essa pesquisa exploratória sobre o trabalho realizado entre as creches e o grupo *La Baracca*, em Bolonha, participei, no ano de 2011, de formação junto a esse grupo, no festival *Visioni di futuro, visioni di teatro* sobre o trabalho de formação de professores a partir do teatro com bebês. Desde aquela época, investigo, junto a artistas da Companhia Caixa do Elefante, de Porto Alegre, espetáculos para bebês e crianças bem pequenas.

que começamos a compreender a importância ‘dos olhos e da pele’. E embarcamos em uma aventura para descobrir novos caminhos, de encontros com as crianças, educadores, artistas, pais, estudantes, entusiastas da infância, pessoas de diferentes países (FRABETTI, V., 2010).

Procurar o lugar comum, dos olhos e da pele, entre o teatro e as crianças bem pequenas, é uma tarefa complexa e que envolve colocar em jogo um amplo repertório teórico para remontar as peças desse jogo. Como afirma Frabetti (2011, p.41), “talvez fazer teatro para crianças signifique ‘mergulhar num rio de emoções’”. A experiência dos bebês no teatro evoca ao artista um outro estado de atuação, agachado ao olhar dos bebês, generoso para acolher um universo distante dos cânones. Significa, para além de oferecer algo a um determinado público, criar uma atmosfera experiencial em que o desfrutar um espetáculo e o agir no espetáculo se unem para construir uma coisa só: fazer teatro *desde* os bebês.

Essa tem sido uma experiência interessante tanto para os atores quanto para mim, enquanto pedagogo que acompanho o percurso desse trabalho. Tem-nos convocado a refletir de modo ampliado sobre a produção cultural e pensar sobre o acesso a arte desde a primeira infância como direito dos meninos e das meninas a um convívio em um “cotidiano da arte”, da qual se refere Frabetti (2011, p. 49). Ou seja:

Manter “um cotidiano da arte” e buscar “uma potencialidade artística difusa” (que não corresponde a “uma difusão da arte”) podem ser ações que viabilizem projetos culturais futuros, inspirados na difusão de “uma cultura para a infância” e que valorizem “uma cultura da infância”, ou seja, que promovam a consciência sobre a existência da infância na sua complexidade, reconhecendo sua capacidade de criar ações culturais próprias. Por cotidiana-

no da arte, entendam-se ações artísticas múltiplas, bem mais numerosas do que aquelas reconhecidas e catalogadas como tais. Se é verdade que técnica e talento podem trazer à tona obras conhecidas como obras de arte, é verdade também que não podemos negar a valorização da “potencialidade artística difusa”, ou seja, daquelas tentativas de busca contínua da ação artística, que podem desenvolver-se também na vida quotidiana, especialmente na vida escolar, e que podem se desenvolver também nas creches.

Assim, busco a metáfora proposta por Rodari, *A pedra no pântano*, título do segundo capítulo de uma de suas mais importantes obras, *Gramática da Fantasia*²⁴, para evidenciar o que pode o teatro e os bebês quando se encontram. Por isso, na próxima seção do texto *Movimentos da superfície*, exploro algumas especificidades do teatro desde os bebês e o direito ao acesso e à participação das crianças aos bem culturais e artísticos.

Pensando nessa ideia de um cotidiano da arte para além da difusão da arte, estabeleço algumas possíveis provocações que podemos pensar no campo da formação dos professores a partir da experiência do teatro desde os bebês. Com isso, na seção *Lugares invisíveis*, destaco a respeito de alguns possíveis cruzamentos com a formação do professor da Educação Infantil a partir dessa especificidade de teatro e, por fim, *No terreno profundo*, faço algumas considerações finais.

²⁴ Em 1972, Gianni Rodari realizou uma série de encontros com professores em Reggio Emilia, cujo título, *Encontros com a Fantasia*, o deixou emocionado, pois, segundo o próprio Rodari (1982, p.13), tratava-se de “admirar pelas ruas da cidade aquela palavra que há 34 anos me fazia companhia”. Tratava-se de uma formação voltada a discutir a função da imaginação e de como criar um instrumental para estimulá-la. A partir desses encontros, no ano seguinte, nasce sua gramática da fantasia.

Movimentos da superfície

Começo dizendo que o teatro e as crianças têm em comum “o instinto da narração” (DOLCI, 2013, p. 24). Narrar, como uma ação que nos coloca diante da possibilidade de entrar em contato com o mundo, mesmo que no silêncio das palavras e na força dos olhos, é o ponto de conexão.

O teatro, desde suas origens, sempre esteve próximo e até confundido com rituais e manifestações religiosas e culturais e, por isso, narram modos de vida, constroem sentidos pessoais e coletivos. As narrativas produzidas são sempre multisimbólicas, engendram o verbal e o não verbal, esforçando-se para transmitir sentidos aonde a palavra não chega. Também o teatro se coloca em fronteiras difusas da música, da dança, das artes plásticas e, mais recentemente, da *performance*. Como nos lembra Dolci (2013, p.28), “o teatro é, portanto, uma entre as ‘cem linguagens’ com os quais a humanidade tem se expressado e continua se expressando”.

As crianças, em especial os bebês, “falam com os olhos e com seus silêncios” (FRABETTI, 2011, p. 40), compartilham suas vidas em um jogo aberto e intenso que atravessa a partir de olhares profundos, narram mundos possíveis em suas brincadeiras e fabulações, brincam de faz de conta, imaginam e inventam novos sentidos. Malaguzzi (1999, p.63) destaca sobre a importância da imaginação, “porque leva a ter imagens múltiplas, o que significa que um objeto pode adquirir uma pluralidade de significados. [...] a imaginação é arte e ciência, pois multiplica os significados de um objeto, de um acontecimento, de uma palavra”.

Existe, com isso, uma possível forma de encontro entre o teatro e as crianças, possivelmente, pelas suas “cem linguagens” da qual fala

Malaguzzi (1999). O pedagogo anuncia em seu poema as formas ampliadas e complexas que as crianças utilizam para compreender e estar no mundo.

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos,
cem pensamentos,
cem modos de pensar,
de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,

de fazer sem a cabeça,

de escutar e de não falar,

de compreender sem alegrias,

de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999).

As tantas linguagens das crianças e os diversos modos simbólicos do teatro se conectam, já que “a primeira infância é um lugar distante, e o teatro pode ser uma das muitas formas de tentar chegar até ele, porque é uma linguagem ‘humana’” (FRABETTI, 2011, p.36).

Malaguzzi tinha um grande contato com o teatro, pois consta que, em 1953, organizou espetáculos de teatro para as crianças, e referia-se a essa linguagem como expressão, como comunicação ou recurso de experimentação. Para ele, a espécie humana tem o privilégio de se manifestar em uma pluralidade de linguagens, provavelmente por uma razão muito simples: biologicamente, o ser humano não suporta estar só “nem mesmo quando está dentro do ventre de sua mãe: chuta, se movimenta em busca de uma relação e, quando nasce, é uma criança que imediatamente procura sua sobrevivência: uma relação com as coisas e com o mundo” (MALAGUZZI *apud* HOYUELOS, 2004, p. 113).

Talvez, o que o pedagogo italiano quer sublinhar, é exatamente essa necessidade do olhar do outro, da presença presente, de alguém que nos olhe. O teatro que estamos fazendo desde os bebês cumpre duplamente esta função: os atores estabelecem olhares com as crianças da plateia, convidam-nas para fazer parte do jogo dramático e, de um outro lado, as outras crianças, os pares, encontram-se e tornam-se cúmplices dessa experiência artística, social e cultural.

O teatro desde bebês configura-se como um jogo de “dar e receber”, o qual exige dos atores que abram mão de suas certezas para criar novos horizontes na relação com os meninos e as meninas. Isso implica um esforço muito grande por parte do adulto para compreender as vias pelas quais os bebês se comunicam, ou seja, com os olhos e o corpo. Para tê-los por perto, o artista coloca-se diante da necessidade

de aprender a fazer as narrativas muito mais através de olhares do que de palavras, pois os bebês

(...) falam com seu corpo e você precisa ser capaz de decifrar a linguagem do corpo, ouvir sua respiração, interpretar o movimento de uma mão, um começo de uma risada, que você não planeja dentro do ritmo de seu tempo teatral. As crianças, por vezes, podem perturbar o conceito de tempo do teatro, ou melhor dizendo, o conceito de tempo e do fim do tempo (FRABETTI, V. 2010).

Não só os bebês “perturbam” os conceitos do teatro, mas o teatro convoca os bebês. Diz o poeta que “uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento [...] objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar” (RODARI, 1982, p. 14). Os bebês, quando chegam ao teatro, não têm elaborado a experiência que ali estão convidados a viver. Mas, como as ondas concêntricas geradas pelas pedras jogadas, os meninos e as meninas vão sendo afetados e “chamados para a vida”, tocados pela complexa trama que envolve a linguagem do teatro.

O acesso das crianças no teatro, enquanto uma provocação estética, faz parte de uma noção mais ampliada da formação humana. A arte, como possibilidade de nutrir a inteligência emotiva, pode propor para as crianças um *status* não de consumo da arte, mas, como sujeitos sensíveis e abertos, de aproximação ao dito e ao oculto, de relação com narrativas menos simplificadas, de interação com imagens que interrompem estereótipos.

Por isso, em um primeiro plano, a oportunidade de os bebês acessarem e participarem de atividades artístico-culturais, como ex-

presso no artigo 31 da Convenção dos Direitos das Crianças da ONU, significa tocar e convocar os meninos e as meninas a se colocarem em ressonância com o mundo. Esse é um acontecimento inevitável, assim como as ondas geradas na superfície pelas pedras lançadas ao pântano.

O teatro e os bebês podem ser um encontro potente, são águas movimentadas pelo querer entrar em diálogos. Tanto para um, quanto para o outro, tal encontro provoca a ruptura icônica sobre quem são os bebês e o que é o teatro.

Lugares invisíveis

Mas não é só o bebê que é convocado, os adultos também são afetados decorrentes dessa pedra lançada, pois “outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares” (RODARI, 1982, p. 14). Quer seja na surpresa dos adultos – geralmente os pais – que acompanham as crianças ao teatro e surpreendem-se com a peculiar forma dos bebês olharem e relacionarem-se com essa experiência, quer seja pelos professores que têm a oportunidade de vivenciar essa experiência e, de forma sutil, percebem-se diante de outras maneiras de interagir dos meninos e das meninas com o mundo.

Nesse caso, tenho um particular interesse em compreender esse fenômeno, pois entendo a experiência artística e cultural como uma das possibilidades formativas dos professores de Educação Infantil.

Tomo como exemplo o projeto *A creche e o teatro*, em Bologna (FRABETTI *et al.*, 2000), que optou por realizá-lo em conjunto entre

o grupo de teatro e a Secretaria Municipal de Educação. A partir da oportunidade de os professores acompanharem as crianças nos espetáculos, na participação de ocasiões formativas que ocorrem de maneira permanente e, em especial, nas trocas de saberes entre artistas e pedagogos, professores e artistas unem esforços como mediadores culturais, trocam conhecimentos de modo a permitir que o projeto se desenvolva, realizando abordagens artísticas e potencializando processos criativos dentro das creches.

Unidos pela concepção de criança e adulto competentes, da crença de que para as crianças pequenas, as instituições educativas têm um papel importante a desempenhar no processo da formação humana e, com a finalidade de oferecer a descoberta da teatralidade de cada um dos professores, dessa forma, esse projeto cresceu como um lugar de idealização, de troca e de confiança entre diversos profissionais (FRABETTI; MANFERRARI, 2006).

Por isso, creio que podemos refletir esse modelo de formação com as educadoras a partir da percepção de que também dentro da creche as crianças constroem suas formas de comunicação e relação com o mundo. Assim, é fundamental que os adultos possam agir interlocutivamente - não somente de forma oral, mas também corporal - nesse jogo de comunicação e relação, justificando a necessidade da experiência de formação no teatro para o adulto também.

O papel do artista, então, nesse trabalho laboratorial, é sofisticar no professor de crianças pequenas a atenção para as outras formas de expressão. Não é uma atuação de consultores artísticos, mas sim um trabalho em conjunto, disponibilizando aos professores suas habilidades e seus conhecimentos para a construção de novas experiências.

Nesse sentido, chamo atenção à especificidade de ser professor de bebê, pois se diferencia das demais modalidades de educação, na medida em que se está diante de um exercício pedagógico que deve ser pautado nos encontros e nas relações com aqueles que recém-chegados à cena humana (FOCHI, 2015).

(...) os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los é preciso estar com eles, observar, “escutar suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhada (BARBOSA, 2015, p.6).

Faria e Richter (2009, p. 106) chamam atenção para uma profissão que está sendo inventada: a docência na Educação Infantil e, com isso, destacam a riqueza do encontro com as artes, pois “exige integrar a ciência, a arte e a técnica, portanto, superando o tecnicismo pedagógico e o cientificismo sem cair no praticismo”. A formação, a partir do teatro, indica uma produtividade nessa especificidade da ação docente com os bebês, pois pode convocar o adulto a estabelecer novos níveis de relação com os meninos e as meninas da creche. O corpo, a linguagem da qual os bebês são especialistas, vira uma profunda maneira de diálogo e ponte para o mundo.

Na verdade, entre as crianças e o educador, nos campos da arte e da pedagogia, temos um universo vasto a ser explorado, especialmente porque dali podem emergir os gestos, os sons, enfim, a expressividade da criança pequena. Acredito que esses dois campos nos ajudam a fazer reflexões que não minimizam, desrespeitam ou simplificam os modos de pensar das crianças. Ao contrário, revelam um reconhecimento da linguagem que perpassa o universo de símbolos e repre-

sentações do nosso universo real e imaginário ou, ainda, como diria Frabetti e Maferrari (2006), permeando nossas relações com “artisticidade”, essa, segundo os autores, é uma maneira de ampliar e aprofundar uma pedagogia para a infância.

No terreno profundo

A partir do encontro dos bebês com o teatro e dos possíveis desdobramentos para a formação de professores, retomando a metáfora de Rodari (1982), não só algo acontece naquilo que estava na superfície, ou em movimentos invisíveis que tocam, movem areias e abrem brechas. É possível, ainda, vasculhar, em um terreno profundo, a potência desse âmbito de reflexão tanto para as artes quanto para a educação. Isso porque, “quando [a pedra] toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrando outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se, sem que possamos registrá-los” (RODARI, 1982, p. 14).

Nesse sentido, as reflexões que propus neste texto são com o intuito de desenterrar os vestígios de um encontro necessário, já bastante conhecido em meados da década de 70, talvez hoje esquecido, entre a educação e a arte. Suponho que arte e educação, quando se encontram, “permitem compreender que cada criança aprende a alcançar maior complexidade na sua experiência linguageira, através do exercício continuado do corpo operante sobre o mundo” (FARIA; RICHTER, 2009, p. 109).

Trazer a arte para dentro das escolas, em especial, das creches, não significa propor a um artista que faça intervenções semanais em 30 ou 40 minutos. Ao contrário, o artista pode ser um profissional que

contribua para a ruptura da escola da palavra (MALAGUZZI, 1999), para complexificar o fazer com as crianças pequenas, para as mudanças dos padrões estéticos, para a ampliação das materialidades que possam contribuir nas tantas formas das crianças estarem e relacionarem-se com o mundo (EDWARDS; GANDINI, 2002). Convém dizer que esse deveria ser o intento da Educação Infantil, o de primar pelas experiências corporais e de linguagem(s), pois dada a peculiaridade da faixa etária que estamos tratando, estamos nos referindo a uma pedagogia dos começos.

Nesse sentido, nem artistas nem educadores agem como consultores de suas áreas, mas atuam num processo relacional, encontrando as possibilidades de como as especificidades de cada área podem complementar e sofisticar a do outro. Na verdade, podemos pensar nessa parceria como mediadores nesse percurso de investigação das possíveis formas de possibilitar a arte como experiência para bebês e crianças pequenas.

É preciso lembrar que os educadores precisam ser vistos como profissionais potentes para apresentar o mundo às crianças e, da mesma forma, as crianças ao mundo. Assim, o papel desse profissional se amplia, pois rompe a ideia de ensino, pois sua presença transcende ao mero dualismo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, se modifica, pois, sua atenção volta-se às crianças, ou seja, para refletir sobre sua pedagogia, ele deve estar atento “aquilo que é das crianças” (MALAGUZZI, 1999).

No cerne dessa reflexão está a investigação das possíveis relações dos meninos e das meninas bem pequenas com a linguagem teatral como parte de seu processo de comunicação e relação com o

mundo, além de aproximar os bebês com as diversas formas do teatro. Quando nos colocamos diante da possibilidade de articular a creche com outros ambientes, instituições e lugares, ou ainda, pensar o teatro como lugar de formação para professores, lugar de encontro das crianças, lugar de debate sobre seus direitos e, como forma de descobertas das tantas linguagens possíveis para estar no mundo, deparamo-nos com um vasto mundo a ser investigado e explorado.

Precisamos acreditar que há ainda muitos aspectos para explorar no mundo das relações entre adultos e crianças, entre pais e filhos, entre as crianças, infância e cultura. Talvez possamos aprender com os meninos e as meninas a ser visionários da arte, da pedagogia e da infância para questionar certezas e a estar disponíveis para assumir novos papéis em relação ao processo educativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A Prática Pedagógica no Berçário**. Disponível em: <http://www.concepto.com.br/mieib/docs/w-texto_maria_carmem_barbosa.pdf>. Acesso em: 20 ago 2015.

DOLCI, Mariano. **Garabatos teatrales**. Barcelona: Octaedro, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **BAMBINI: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIAS, Ana Lucia Goulart de.; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a arte. IN: THE EU – CULTURE. **Small Size Papers. Experiencing Arte in Early Years. Learning and development processes and artistic language**. Bolonha, Pendragon: 2009.

FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no teatro. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, ano XI, n. 35, p. 33–35, abr./ jun., 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no teatro: uma experiência sensível a crianças e adultos. **RevistaCuco**. Porto Alegre: Caixa do Elefante, ano I, n. 01, p.08–11, 2014.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**, Campinas. vol.22, n.2, p. 39-50, mai./ ago., 2011.

FRABBETTI, Roberto *et al.* **Il nido e il teatro**. Bolonha: Pendragon, 2000.

FRABBETTI, Roberto; MANFERRARI, Marina. **Um alfabeto di 21 lettere:** Appunti da um percorso tra il nido e il teatro. Bolonha: Pendragon, 2006.

FRABBETTI, Valeria. **With our eyes and skin**. 2010, Disponível em < <http://www.smallsite.org/doc.php?iddoc=121>>. Acesso em: 10 ago 2015.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.



REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Este texto enfoca uma das temáticas que compõem o programa da disciplina intitulada *Expressão e Arte na Infância II*, ministrada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (Edição 2015), que aborda conteúdos teóricos e práticos específicos do Teatro, levando em conta as condições de emergência de algumas formas de abordagem comumente praticadas na Educação Básica, considerando a realidade brasileira atual, com vistas à ampliação da compreensão deste componente curricular na Educação Infantil, etapa inicial do processo de escolarização.

O objetivo geral do texto é evidenciar práticas modelares de teatro culturalmente produzidas e naturalizadas no nosso sistema escolar, de modo a ampliar a compreensão acerca das implicações históricas e conceituais do fazer teatral no âmbito da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e, dessa forma, contribuir para a superação das carências de formação docente no que tange ao ensino e à aprendizagem do Teatro, decorrentes da falta de espaços de qualificação pedagógica e do pouco estímulo à troca de experiências práticas de natureza dramática, teatral ou cênica em sala de aula.

Colocam-se então algumas questões de partida do texto: Que modelos de teatro são praticados na instituição escolar? Quais são as

origens históricas desses modelos e como se constituem as suas bases conceituais? Em que medida os agentes de ensino responsáveis pela difusão dessas formas de teatro compreendem o sentido e as implicações das práticas que elas envolvem para os sujeitos da aprendizagem?

Obviamente não se pretende aqui abarcar a totalidade dos modelos de teatro que se apresentam na realidade das nossas escolas, e tampouco formular respostas conclusivas a indagações tão abrangentes. A proposta do texto é problematizar a realidade que se apresenta, de modo geral, no nosso meio escolar, tendo por base uma breve caracterização didática – que se almeja crítico-reflexiva – das formas de abordagem do teatro consideradas mais evidentes. Ou seja, o texto apresenta “uma tipologia”, que se define a partir de estudos e observações no campo da chamada Pedagogia do Teatro²⁵, que permitem identificar diversas formas, das quais se destacam cinco denominações, dentre tantas que podem vir a compor um quadro mais completo, aqui consideradas pela sua recorrência.

As três primeiras formas, respectivamente denominadas Teatro Escolar, Método Dramático e Drama Criativo, são refletidas a partir do estudo do professor de teatro inglês Richard Courtney (1966)²⁶, pioneiro no que se refere a uma compilação das formas de teatro relacio-

²⁵ A observação dessa presença do teatro na realidade escolar tem por base diversos estudos, debates e pesquisas de Iniciação Científica, Iniciação à Docência, Graduação em Licenciatura em Teatro e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), pelo PPGAC/UFRGS, desenvolvidos por integrantes do GESTE/CNPq da UFRGS, enfocando escolas de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul; mas que, conforme aponta a literatura especializada, atestam resultados muito semelhantes em escolas de sul a norte do Brasil.

²⁶ À primeira vista, a ênfase conferida por Courtney a autores de língua inglesa, ou que se projetaram na Inglaterra, pode soar descontextualizada da nossa realidade, mas a caracterização das abordagens evidencia que se tratam de formas facilmente observáveis e identificáveis na nossa cultura escolar, perpetuadas através dos tempos, mas nem por isso praticadas de forma consciente e crítica, gerando muitos equívocos e dando margem a uma série de problemas que estão na base das relações educacionais, na medida em que, não raro, pautam as expectativas em relação à inserção do teatro no meio escolar.

nadas a objetivos educacionais, e que apresenta diversas abordagens, considerando suas origens e suas bases filosóficas. E a reflexão sobre as duas últimas abordagens, tais sejam, o Jogo Dramático e os Jogos Teatrais, têm por base observações e pesquisas mais recentes, realizadas no contexto brasileiro, que possibilitam atestar a prevalência dessas formas no nosso sistema educacional.

As abordagens são enfocadas em quatro tópicos, cujos títulos buscam expressar o propósito da adoção de cada uma delas no meio escolar: os dois primeiros referem-se às abordagens consideradas “senso comum” no nosso sistema escolar, pela sua frequência e aceitação, e que correspondem, de modo geral, a modelos diretivos de ensino, e de teatro: a primeira, notadamente direcionada à obtenção e apresentação de um resultado teatral final, e a segunda, abrangendo as práticas voltadas ao uso do teatro como recurso didático à aprendizagem de conhecimentos de outras áreas do currículo escolar; o terceiro título apresenta uma forma de abordagem contraposta às duas primeiras pela perspectiva de valorização da função lúdica das atividades artísticas no meio escolar e pela tendência não diretiva das ações pedagógicas a elas relacionadas; e o quarto título compreende duas formas de abordagem que se caracterizam pela prática do teatro por seus objetivos específicos e pela sua possibilidade de contribuição ao desenvolvimento da inteligência e das relações entre os sujeitos da educação.

O encerramento da reflexão faz-se a partir de um breve comentário sobre os desafios e implicações do processo de inserção do ensino de Teatro na Educação Básica pública brasileira, frente às limitações precipitadas no momento político atual.

A apresentação em foco

A abordagem que se denomina Teatro Escolar caracteriza-se fundamentalmente pela encenação de montagens teatrais, peças ou espetáculos, concebidos a partir do texto literário e apresentados por estudantes perante uma plateia. Essa abordagem constitui, por assim dizer, a representante “clássica” do ensino tradicional em teatro e relaciona-se, muito frequentemente, à postura diretiva do professor, que assume o papel de “diretor” de teatro (também numa matriz tradicional, ou seja, aquele que “cria”, que “propõe”), cuja função primordial é determinar os propósitos e as ações cênicas em prol do resultado final: a apresentação do espetáculo teatral.

Segundo Courtney, esse tipo de prática surge nas escolas da Europa renascentista, vinculado ao pensamento humanista e ao movimento de revalorização da cultura greco-romana e de reintrodução da literatura dramática clássica. A ênfase na arte da retórica e da declamação é o mote para que as montagens teatrais, até então restritas ao âmbito profissional, passassem a ser praticadas no meio escolar.

Na história do Brasil, as origens do Teatro Escolar remontam à forma teatral implementada pelos jesuítas no período colonial, reverenciada por muitos como a manifestação inaugural do teatro brasileiro, cujo objetivo de difundir e preservar os valores da Igreja Católica entre os povos colonizados. A esse respeito, os estudos do teórico Luiz Paulo Vasconcellos (1987) refletem sobre o teatro catequético praticado no Brasil entre 1533 e 1587. Segundo ele, os ideais medievais inspiradores dos chamados Mistérios e Moralidades (formas litúrgicas que se utilizavam do teatro para difundir a fé) seriam retomados e adaptados pelo catolicismo, fornecendo a base de um modelo educacional de-

terminante na formação das elites e no colonialismo cultural europeu, que se utilizaria do teatro como instrumento doutrinário de aculturação, conversão e dominação dos povos colonizados.

Nessa perspectiva, considera-se a forma teatral instituída no Brasil pelos jesuítas “uma manifestação portuguesa, a serviço dos interesses portugueses” e destituída de elementos de “união cultural entre a ficção e o espectador, a não ser, talvez, o sabor exótico que tal manifestação deve ter tido para o índio brasileiro” (VASCONCELLOS, 1987, p. 188-189).

Os resultados de uma pesquisa (SANTOS, 2002) acerca das relações entre a brincadeira e a construção do conhecimento em teatro na infância possibilitam detectar a presença marcante desse tipo de abordagem diretiva na Educação Infantil, âmbito escolar no qual comumente se observa a prática do teatro voltada à preparação de montagens ilustrativas de datas comemorativas do calendário escolar, ou momentos de culminância das unidades do plano de ensino, apresentadas em eventos que reúnem a comunidade da escola.

Essas apresentações costumam realizar-se em espaços de convívio da comunidade escolar e identificam-se por determinadas características facilmente observáveis, dentre as quais se destacam: propósitos apelativos à comoção ou ao riso, textos simplificados, gestual figurativo, falas e marcações decoradas, muitas vezes destituídas de compreensão por parte das crianças que as emitem, ou executam, uso abusivo de microfone, elementos cênicos meramente decorativos e de gosto estético discutível, uma equipe de professores obstinada a garantir que tudo funcione conforme o planejado, e a plateia, composta por familiares das crianças, sob um “encanta-

mento” que os impede de perceber o despropósito e a desproporção desse tipo de procedimento.

O apelo emocional dessas práticas parece sobrepor-se aos seus efeitos negativos à educação estética e à autonomia de pensamento dos sujeitos da aprendizagem. A supervalorização do “produto” faz-se em detrimento da liberdade de expressão das crianças, pois não leva em conta os seus interesses e desejos de criação e desconsidera as relações de continuidade entre os jogos simbólicos infantis e a representação teatral, impondo padrões estéticos adultos e posturas autoritárias e disciplinares que significam entraves à formação estética, à atitude cooperativa e à experiência teatral genuína, inerentemente criadora, lúdica e prazerosa.

Propósitos banais, de apelo ao riso fácil, ou à comoção gratuita, repletos de conteúdos moralizantes e “pedagogizantes”; fragmentos de texto e movimentos corporais memorizados pelas crianças ao longo de ensaios repetitivos e reprodutivos; noções e elementos de cena, bem como de aparatos técnicos, manipulados prematuramente, entre constrangimentos e exibicionismos próprios do pensamento ego-cêntrico de quem ainda não desenvolveu a capacidade de “estar em cena”; e a ausência de oportunidades de cooperação entre os sujeitos do processo. E, isso tudo, em detrimento de um sem-número de brincadeiras e jogos que, desenvolvidos na medida da participação ativa e dos interesses das crianças, tenderiam a evoluir no sentido da invenção coletiva de propósitos, cenas, personagens e elementos de cena correspondentes às suas condições de assimilação.

As reflexões sobre essa abordagem levam a indagar os agentes educacionais sobre o sentido de expor as crianças a essas práticas; so-

bre o que se deseja, de fato, ensinar, a partir delas. E as respostas a essas indagações implicam saber das crianças sobre os sentidos por elas atribuídos às suas próprias ações nessas representações teatrais; sobre o que, de fato, se aprende. No que se refere à Educação Infantil, é possível considerar que os sentidos atribuídos às representações de Teatro Escolar pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem pouco tendem a coincidir, pelo contrário, muito se afastam, revelando frágeis propostas de teatro, que pouco contribuem para a apropriação de conhecimentos e para o desenvolvimento das relações cooperativas.

Um método de ensino

Uma segunda denominação, o Método Dramático, também contemplada no estudo de Courtney (1974), justifica a sua inclusão na educação de crianças e jovens a partir dos benefícios da dramatização no ato da aprendizagem, e goza de prestígio e espaço garantido na nossa realidade educacional.

Conforme Courtney, a origem dessa abordagem remonta os trabalhos de Caldwell Cook (Inglaterra, 1917), que preconizam o uso do teatro como recurso didático, ou seja, compreendem a abordagem de conteúdos e técnicas de teatro como meio, como método de ensino de outras disciplinas do conhecimento. A sua prática envolve, em geral, o preparo de encenações (na linha do Teatro Escolar) relacionadas a conteúdos programáticos de diferentes áreas do conhecimento escolar; e costuma ser desenvolvida por professores de disciplinas como Língua Portuguesa, História e Literatura, entre outras, na intenção de despertar o interesse dos estudantes pelo trabalho de sala de aula e favorecer o seu engajamento.

Das premissas do Método Dramático não há o que discordar: valorizam a experiência, compreendem a representação teatral como forma eficaz de proporcionar aprendizagens significativas em diferentes áreas do conhecimento e consideram o potencial do teatro no desenvolvimento de crianças e jovens. Entretanto, a sua abordagem prática em sala de aula nem sempre atinge resultados satisfatórios no que se refere à interação entre os alunos e o teatro, como construção estética, pois costuma-se fazer isenta de uma orientação competente, e plena de concessões.

Em relação a essas práticas de teatro que objetivam a aprendizagem de conteúdos de outras áreas do currículo escolar, antes de se perguntar se a aprendizagem pretendida se cumpre, cabe perguntar a que custo ela se cumpre. E, por certo, teríamos muitas respostas, correspondentes às diversificadas maneiras de compreender e praticar o Método Dramático: desde as formas de cunho meramente utilitário, conduzidas sem maiores pretensões, critérios e compromissos com as especificidades do teatro, que, inadvertidamente, podem até alcançar resultados satisfatórios, e mesmo revelar escolhas estéticas interessantes, sobretudo em etapas mais avançadas do processo de escolarização (quando “deixadas” a cargo de estudantes mais autônomos e cooperativos), mas que, via de regra, tendem a reforçar modelos estereotipados e empobrecidos de teatro e a expor os estudantes a experiências reducionistas, equivocadas e até traumáticas; até as elaborações teatrais mais complexas, de ordem colaborativa, que congregam docentes de diferentes campos do conhecimento, inclusive do Teatro e das outras Artes, e que tendem a promover verdadeiras experiências

interdisciplinares²⁷ e a propiciar vivências criativas, estéticas e éticas aos sujeitos da aprendizagem.

Em favor da livre expressão

Ainda sob a ótica de Courtney (1974), tem-se a abordagem denominada Drama Criativo, que decorre de uma ideia inversa, por assim dizer, das abordagens descritas até aqui, pois parte da valorização do “processo”, em oposição ao “produto teatral”, objetivado nas abordagens diretivas. Nessa perspectiva, o próprio termo “teatro” passa a ser questionado, sendo substituído por “expressão dramática”, o que indica o contraste dessa abordagem em relação aos modelos tradicionais de ensino.

As críticas à escola tradicional e o reconhecimento da importância da atividade lúdica no desenvolvimento “natural”, espontâneo, da criança influenciaram a constituição da chamada Escola Nova, movimento preconizado pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), que traz na sua obra os ideais da concepção educacional centrada no princípio do “aprender fazendo”, e que considera a criança no centro do processo educativo. Pensadores da educação, a exemplo de Froebel, Montessori e Claparède, também influenciaram essa “revolução pedagógica” que envolveu o sistema educacional como um todo, atingindo diferentes níveis e campos do conhecimento.

A partir dessa nova perspectiva de infância, pautada pelo “brincar”, o papel decorativo das práticas artísticas no meio escolar passa a ser questionado, em favor da presença da Arte (em suas diferentes for-

²⁷ Nesse sentido, destaca-se a experiência do Projeto Amora, desenvolvida no Colégio de Aplicação da UFRGS, cujas bases são apresentadas na Dissertação de Mestrado da professora e pesquisadora Lisinei Fátima Dieguez (2012).

mas expressivas, de cunho dramático, plástico ou musical) na escola, numa perspectiva de valorização das atividades de expressão artística pelos seus benefícios ao desenvolvimento da criança.

No que se refere especificamente às atividades de expressão dramática, destacam-se autores relacionados à corrente anglo-americana do *drama*, como Winifred Ward (1930) e Peter Slade (1954), que desenvolvem a abordagem do Drama Criativo, responsável por significativos avanços no movimento de inserção do ensino de Teatro no meio escolar. Constituída em oposição à hegemonia das práticas diretivas de Teatro na escola, essa abordagem parte do princípio que a criança traz, desde o nascimento, potencialidades de ordem dramática e teatral que tendem a manifestar-se independentemente dos processos educacionais a que estejam submetidas, e que cabe à ação pedagógica interferir minimamente na atividade espontânea, favorecendo a experiência lúdica, a liberdade e o prazer.

A pesquisa (SANTOS, 2002) mencionada anteriormente, acerca das práticas de teatro na Educação Infantil, também evidencia esse tipo de abordagem como preponderante na nossa realidade escolar. Trata-se de “momentos” da rotina da sala de aula, comumente denominados “hora do brinquedo” ou “brincadeira livre”, destinados a atividades espontâneas (jogos e brincadeiras) das crianças, que se desenvolvem de forma desvinculada das atividades planejadas e destituída de intencionalidade pedagógica. Sob esse aspecto, considerando as importantes elaborações de ordem individual e coletiva que a atividade lúdica propicia, é de se pensar nos prejuízos da ação pedagógica que se isenta de intervir adequadamente na brincadeira infantil, no sentido de compreender os seus significados e de propiciar às crianças a superação de condutas egocêntricas próprias do seu pensamento.

Dito de outro modo, caberia perguntar: até que ponto a ação pedagógica na Educação Infantil tem consciência dos processos de construção individuais e sociais que se fazem na prática dos jogos infantis e nas brincadeiras de faz-de-conta?

A guinada conceitual implementada pela Escola Nova e seus expoentes marca o início a um movimento fundante de lutas e embates por reconhecimento, legitimidade e pertencimento por parte da categoria que congrega os profissionais da área de Artes, que militam pela causa do ensino de Artes desde a década de 1940. Mas os discursos da área de Artes em defesa da constituição de um campo de conhecimento próprio, com justificativas específicas para a inserção das disciplinas artísticas no meio escolar ainda teriam que percorrer um longo caminho na superação dos enquadramentos generalistas oriundos do pensamento escolanovista.

Arte como conhecimento

No final dos anos 1970, inspirados na chamada corrente *essencialista*²⁸ de educação ligada à Arte, os professores de teatro alinharam-se a um movimento em favor da valorização do ensino da Arte pela sua contribuição específica ao desenvolvimento da criança e do jovem em idade escolar, que significou importantes avanços.

Tais avanços têm por base teorias de diversos campos do conhecimento e atestam um diálogo profícuo em prol da compreensão do fenômeno da Arte ligado à Educação, numa perspectiva multidisci-

²⁸ Preconizada pelo teórico Elliot Eisner (1972) e difundida no Brasil pelos estudos das pesquisadoras Ana Mae Barbosa (1984) e Ingrid Dormien Koudela (1984), dentre outros, tal corrente “considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-a dos outros campos de estudo, não necessitando de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar” (KOUDELA, 1984, p. 18).

plinar. Nesse sentido, cabe destacar alguns estudos fundamentais no campo da Filosofia, desenvolvidos por Susanne Langer (1980) e Ernst Cassirer (1944), dentre outros, que tematizam as relações entre as formas artísticas, o jogo e a cultura, bem como algumas pesquisas no campo da Epistemologia e da Psicologia, realizadas por Jean Piaget, Henry Wallon e Lev S. Vygotsky, que ampliam significativamente a visão acerca do conhecimento em Arte.

Esses referenciais seriam fundamentais ao fortalecimento do debate em torno da Arte como conhecimento, e possibilitariam a constituição de campos específicos, nos quais as questões particulares de cada forma artística passam a ser enfocadas com mais propriedade, possibilitando a emergência das abordagens contemporâneas.

No que se refere aos estudos teatrais, esse debate localiza-se na intersecção entre saberes do Teatro e da Educação e reflete-se em diversas publicações do Grupo de Trabalho atualmente denominado Pedagogia das Artes Cênicas, pertencente à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), que congrega pesquisadores atuantes em diversos âmbitos da educação formal e informal, relacionados a múltiplos interesses e fazeres investigativos em Teatro²⁹.

Constituídos a partir da necessidade de dar conta de questões levantadas por um modelo de sociedade complexa, no qual a Arte é praticada e refletida como uma possibilidade de ação frente aos desafios do cotidiano, os estudos nesse campo possibilitam identificar diversas abordagens, que se multiplicam na medida da articulação com

²⁹ Outros trabalhos representativos desse grupo de pesquisadores são os títulos da Coleção Pedagogia do Teatro, coordenada por Flávio Desgranges junto à Editora Hucitec; e a compilação intitulada Léxico de Pedagogia do Teatro (2015), da Editora Perspectiva, organizada por Ingrid Dormien Koudela e José Simões Almeida Júnior.

diferentes manifestações de teatro e do aprofundamento de conceitos de diferentes áreas do conhecimento. E sem querer desconsiderar essa multiplicidade de abordagens, escolhe-se apresentar aqui, de modo muito sucinto, duas delas, amplamente discutidas e praticadas no nosso meio escolar.

Inicia-se pelo chamado Jogo Dramático, abordagem fundamentada nas ideias de teóricos de origem francesa, como Lèon Chanceler e Jean Chateau; e desenvolvida com os trabalhos de Pierre Leenhardt, Richard Monod e Jean-Pierre Ryngaert (1977), cuja prática prevê a interação entre “atores” (participantes que agem, jogam) e “observadores” (participantes que assistem) em favor da comunicação teatral, numa perspectiva de valorização do processo de trabalho e de reflexão estética e ética sobre a realidade.

O objetivo do Jogo Dramático não é, portanto, formar atores virtuosos, capazes de reproduzir a realidade, ou de apresentar um produto teatral acabado, correspondente a um texto ou a uma ideia previamente concebida. A proposta é propiciar aos sujeitos da aprendizagem a análise coletiva dos sentidos atribuídos à realidade, através da manipulação lúdica dos elementos do teatro.

Por esse prisma, a ação pedagógica que se propõe a auxiliar os alunos na ampliação dos seus processos de criação teatral implica, além do conhecimento do teatro como fenômeno histórico e socialmente constituído, a interação com as formas dramáticas presentes na nossa cultura. Estas abrangem desde os jogos simbólicos (de faz-de-conta) infantis, passando por uma infinidade de manifestações populares de cunho dramático que fazem parte da vida comunitária (jogos, brincadeiras e performances de rua, festividades religiosas, danças fol-

clóricas, atividades circenses, dentre outras), até os modelos de representação veiculados pelo cinema e pela televisão.

Na abordagem do Jogo Dramático, essas formas relacionam-se entre si e aos interesses dos alunos na busca da chamada “teatralidade assumida” (Ryngaert, 1977, p. 67), aspecto que surge no jogo, ou seja, na experiência com os elementos da poética teatral: processo que se faz coletivo e cênico na medida da busca de atribuição de sentido à realidade.

A abordagem que finaliza esta “tipologia”, também recorrente na literatura especializada, são os Jogos Teatrais, que constituem, por sua vez, um sistema de aprendizagem de teatro fundamentado nos princípios conceituais e didáticos concebidos pela professora e diretora de teatro norte-americana Viola Spolin (1963).

A metodologia dos Jogos teatrais teve forte penetração dentre os professores de teatro no Brasil devido ao trabalho da pesquisadora Ingrid Dormien Koudela, que além de responsabilizar-se por traduzir a obra de Spolin (1963) para a língua portuguesa, desenvolveu estudos acerca das relações entre a abordagem dos Jogos Teatrais, inspirada no trabalho do teórico do teatro Constantin Stanislavski (1936), e a concepção epistemológica de Jean Piaget.

Esse tipo de abordagem envolve o aprendizado de uma terminologia específica e requer que se observem regras referentes à realidade a ser jogada, à estrutura do jogo e aos problemas a serem solucionados na atuação, a serem acordadas pelo grupo. Para Spolin, o domínio da improvisação teatral relaciona-se à capacidade de experimentação e de criação de uma realidade estabelecida pelo grupo de jogo em torno de interesses comuns.

A hipótese piagetiana de construção de conhecimento possibilita compreender a complexidade da proposta metodológica de Spolin, cujos pressupostos são apresentados na sua obra de forma didática, numa perspectiva que subverte a ideia de “talento” em favor da conscientização do processo criativo, pois entende que qualquer indivíduo é capaz de atuar no teatro, desde que se envolva com o grupo (composto pelos “jogadores” e pelo professor, que os orienta) no sentido de superar os desafios inerentes ao jogo cênico.

Em que pese a descrição cronológica dos tipos de abordagem enfocados neste texto, bem como a perspectiva de superação significada por alguns deles, considere-se que, na realidade das nossas escolas, esses tipos todos “convivem”, ou, melhor, “disputam espaço de convívio”, praticados de forma mais ou menos intencional, mais ou menos integrada às demais disciplinas do conhecimento, atrelados a posturas pedagógicas mais ou menos diretivas e com propósitos mais ou menos conscientizados ou consentidos por parte dos sujeitos da sala de aula.

Em relação às abordagens do Jogo Dramático e dos Jogos Teatrais, consideradas as diferenças históricas e conceituais que as distanciam, cabe identificar alguns aspectos que elas têm em comum, aqui trazidos como justificativas da sua prevalência na nossa realidade escolar, tais sejam: a perspectiva de aprendizagem do teatro mediante um processo construtivo e cooperativo, no qual a aquisição dos elementos e técnicas de teatro ocorre como conquista dos aprendizes, na experiência do jogo entre atores e espectadores, que fundam a teatralidade; a franca oposição às soluções previamente planejadas; e a ênfase no “aqui e agora” da sala de aula, possibilitando explorar seus acontecimentos mais sutis.

Para encerrar

A título de encerramento destas reflexões cabe considerar que a inserção do Teatro como componente curricular integrante do currículo das escolas brasileiras ainda está muito longe de constituir uma realidade. No amplo contingente de escolas brasileiras abrangidas pela Rede Pública de Educação Básica, poucas são as que contam com um profissional licenciado em Teatro nos seus quadros docentes; e muitos são os desafios enfrentados por esses professores, que lutam para legitimar o trabalho de Teatro no meio escolar e garantir condições mínimas ao seu desenvolvimento.

Essas lutas demandam, por um lado, esforços no sentido da superação das concepções do “senso comum escolar”, que relegam a Arte à função meramente decorativa, ou utilitária, entendendo os conhecimentos artísticos como apêndices do currículo e desconsiderando as suas especificidades e propósitos. Por outro lado, demandam uma postura vigilante em relação às reiteradas investidas positivistas dos governos autoritários, reforçadas e renovadas no sistema escolar brasileiro desde a ditadura civil militar, com o projeto educacional liberal *tecnicista*³⁰, que deixa como “legado” a concepção polivalente de ensino, e seus prejuízos à consolidação do trabalho do profissional de ensino de Artes; até a atualidade, momento delicado em que a educação pública brasileira é atingida pelo congelamento de verbas (a estender-se pelos próximos vinte anos), diante dos retrocessos que de movimento intitulado Escola Sem Partido significa a um projeto de educação aberta, plural e emancipatória, e da Reforma do Ensino Mé-

³⁰ Corrente pedagógica concebida a partir de pressupostos de teóricos ligados à psicologia experimental behaviorista, de grande repercussão no ensino norte-americano (modelo inspirador da Reforma educacional brasileira de 1971).

dio (2017), imposta à sociedade civil sem uma ampla discussão que oportunizasse questionar os seus princípios e avaliar seus riscos à educação integral.

Essas limitações representam um duro golpe à educação e à soberania nacionais, na medida em que precipitam o sucateamento do ensino público e revelam o crescente descompromisso do atual governo para com a sociedade em geral, especialmente para com as classes sociais mais vulneráveis economicamente. O que leva as lutas por uma educação integral para todos e pela Arte como conhecimento a voltarem no tempo, recorrendo a discursos que se entendiam superados, desgastados, esquecidos.

Em tempos de autoritarismo, competitividade e colonialismo cultural exacerbados, é preciso reafirmar constantemente o papel da Arte e do Teatro na educação escolar, o que exige uma ação pedagógica em constante revisão e avaliação dos seus princípios e práticas.

A ação pedagógica isenta de reflexão crítica sujeita-se a armadilhas: tende a reificar preconceitos, a incentivar o individualismo e as relações de opressão e a desmerecer manifestações artísticas nacionais e locais, em favor de valores culturais exteriores. Já a prática cênica refletida, cuidadosa, com poéticas e sentidos construídos e compartilhados no coletivo, e sem concessões que minimizem a função criativa, estética e ética do Teatro, alia-se à construção de um projeto de sociedade democrático e inclusivo, tendendo a constituir oportunidade para crianças e jovens, independentemente da sua condição social e das suas possibilidades individuais, a exercitarem o convívio e realizarem elaborações fundamentais à formação cidadã.

Referências

COURTNEY, Richard. [1968] **Jogo, teatro e pensamento**. As bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DIEGUEZ, Lisinei Fátima. **Teatro e interdisciplinaridade**: a experiência do projeto Amora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PPGAC/UFRGS, 2012 (Dissertação de Mestrado).

KOUDELA, Ingrid Dormien. [1984] **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid Dormien; e ALMEIDA JÚNIOR. José Simões. (Org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo. Cosac Naify, 2009.

__. [1977] **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento**: do fazer-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SPOLIN, Viola. [1963] **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM, 1987.



QUESTIONAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE ARTE SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE³¹

Susana Rangel Vieira da Cunha

Neste capítulo, assim como *Mary Poppins*³² que retira de sua mala de viagem uma infinidade de objetos, compartilho minhas vivências, experiências, imagens, repertórios, arquivos e questionamentos que venho tendo nos últimos anos, para refletirmos sobre o ensino de arte - Que ensino? Que arte? - Que ensino de arte é esse na contemporaneidade? Para tanto, exponho minhas reflexões na forma como se estivesse pensando alto ou falando sobre os desafios e impasses apresentados a nós professoras², tendo em vista as rápidas transformações socioculturais que vivemos nas últimas décadas e às práticas culturais criadas nas mediações com as infinitas produções e artefatos culturais.

Com o intuito de mostrar como me constituí como professora de arte, trago alguns fragmentos da minha trajetória. Minha intenção não é apresentar meu currículo, mas situar de onde falo e mostrar minha “filiação” às Artes Visuais, sublinhando meu envolvimento profundo e

³¹ Este artigo é uma adaptação do artigo homônimo publicado no livro *Culturas da Imagem: Desafios para a arte e a educação*. Org: Raimundo Martins e Irene Tourinho. Editora da UFSM, 2012, p. 99-123.

³² *Mary Poppins* é a personagem principal do filme *Mary Poppins*, produzido pelos Estúdios Disney em 1964, dirigido por Robert Stevenson.

prolongado com o ensino das artes visuais em diferentes situações e contextos educacionais.

Desde a infância e até hoje, transito entre diferentes produções culturais e nesses entrecruzamentos de vivências, fui atravessada por posicionamentos políticos, teóricos que foram constituindo as lentes por onde entendo, vejo e me relaciono com a arte e seus modos de ensiná-la. Entendo que o ensino de arte, assim como qualquer outro campo do conhecimento, não se sustenta apenas com conteúdos, mas com nossos posicionamentos políticos e ideológicos. Por exemplo, minha pergunta principal para pensar minhas atuações pedagógicas é: Como deveria ser o ensino de arte em uma sociedade repleta de abismos sociais, intolerâncias e preconceitos de todas as ordens? Deste meu questionamento e de tantos outros, busco inspiração para meu trabalho na formação de professoras.

Minha imersão no mundo das imagens da Arte³³, e de outras tantas, aconteceu muito antes da minha escolarização. Foi no contexto familiar que desde muito cedo folheava livros de história da arte e ouvia conversas acerca da invenção da perspectiva de Giotto e suas formas humanas alongadas, ao mesmo tempo ficava encantada com as imagens e histórias do Mundo da Criança. E assim acompanhava os adultos falando sobre as cores de Gauguin no Taiti, a luminosidade dos vitrais das catedrais góticas francesas, o tamanho das tetas das cabras de Picasso, a diversidade de materiais nas colagens de Braque, enfim, o mundo da arte era algo muito presente no meu cotidiano. Talvez pelo contato corriqueiro com as produções artísticas, minha escolha profissional tenha sido direcionada para esse campo.

³³ Utilizarei Arte, com letra maiúscula, para me referir às produções visuais da “História da Arte Ocidental”.

Consta em minha carteira expedida pelo MEC: Licenciada em Artes Visuais, habilitação Educação Artística (Primeiro Grau), Artes Plásticas (Segundo Grau). Este registro profissional, com fotografia 3X4, é, de certo modo, minha “identidade” profissional concreta, a prova física que me autoriza ser professora de arte. Porém, muito além do que outorga este documento, minhas identidades como professora de arte se constituíram em movimentos, processos, experiências nos mais variados contextos educacionais. Minha jornada iniciou nos anos 80 quando me tornei professora de Artes Visuais de crianças, jovens e adultos no Ensino Fundamental, Médio e em Curso de Magistério em escolas públicas e privadas.

Posteriormente, fui uma professora sem alunos, quando elaborava, em instituições culturais governamentais, propostas pedagógicas ao público adulto e infanto-juvenil, entre elas, uma oficina de arte, cujos professores eram jovens artistas.

Nas últimas décadas, fui pesquisadora e professora na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre, na graduação e no Programa de Pós-Graduação, em disciplinas que envolviam temáticas sobre Infâncias, Cultura, Cultura Visual, Artes Visuais e a orientação dos estágios curriculares da Educação Infantil. Todas estas andanças profissionais perfazem quase 35 anos de trabalho no ensino de artes e na formação de professoras e evidenciam minha persistência e insistência em trabalhar na interface da arte – cultura – educação.

Para melhor compreender a arte e pensá-la como professora, busquei parceiros teóricos, compositores, artistas, cineastas, escritores, poetas, atores, músicos, insanos, entre outros. Pessoas, acontecimentos me tatuaram, fizeram inscrições em meus modos de ser,

nessas composições me tornei uma professora de arte mestiça de referências e experiências. Tive e tenho inquietações, dúvidas, sobre meus pensamentos e ações, aconteceram guinadas conceituais que volta e meia interromperam minha zona de conforto. Nessas guinadas, há quase duas décadas, me “espraiei” no mundo das imagens para além das produções artísticas, porém mantendo os vínculos com o que denominamos Arte. Como professora de arte, precisei (re)pensar e criar propostas de ensino, nesta área de conhecimento, para pedagogas que irão trabalhar com as infâncias mutantes, educadas, em grande parte, pelas pedagogias visuais.

Por que trazer para o ensino de arte outras imagens?

Muitos me fazem essa pergunta e respondo que em meu caso, por observar situações, desde 1994, em uma oficina de arte para crianças, sobre o quanto as imagens da cultura popular subsidiavam os imaginários infantis. Posteriormente, no contexto da universidade e das escolas infantis, percebia que a cultura visual contemporânea tem um papel central na educação das crianças pequenas³⁴. Muito mais do que elaborar os imaginários infantis, as imagens se colam às crianças como se fossem suas “verdadeiras” peles. Meninas brancas, loiras e de olhos azuis são princesas; meninos ágeis, fortes e que não usam óculos são super-heróis. Meninos e meninas, baseados nos padrões de beleza da cultura popular, se agrupam, elegendo seus pares para suas brincadeiras e excluem aqueles que não se enquadram nos modelos preconizados e que passam a ser os “outros”. Ambos os grupos incor-

³⁴ Desde 2002, desenvolvo pesquisas de campo nas quais busco entender as reverberações da cultura visual nos imaginários infantis e nas práticas pedagógicas das professoras.

poram comportamentos e modos de ser de seus ídolos. Binarismos, diferenças, exclusões de todas as ordens e enquadramentos estão implicados na criação dos avatares que as crianças se tornam. Vejo que a Escola ainda não se deu conta da força educativa das imagens na constituição dos infantis e também de como as representações imagéticas sobre infância e crianças criam modos de tratá-las e educá-las.

Por outro lado, observo que aquilo que está instituído socialmente como Arte continua sendo algo muito distante para a maioria dos alunos e professores, sendo que as produções televisivas, fílmicas, publicitárias, da *web*, entre outras produções culturais, participam ativamente de suas vidas, de seus imaginários, mobilizando-os, agrupando-os em tribos, criando práticas culturais, estilos e modos de ser. Diante dessas constatações e muitas outras, ampliei em minhas aulas as discussões e reflexões sobre as imagens e os efeitos delas sobre nós, entendendo as produções da Arte como mais um das modalidades da cultura visual. Concordo com Mitchell (2005, p.25) quando ele argumenta que os Estudos da Cultura Visual são “[...]um campo expandido das imagens e das práticas visuais”.

Entendo que além da ampliação dos objetos de estudo, essa abordagem nos alerta sobre como nos posicionamos e somos posicionados pelas imagens e também “[...] promove o questionamento de assuntos dormentes e visualiza possibilidades para a educação que geralmente nunca entram em foco” (DIAS, 2009, p. 30), entre eles: a erotização infantil, a produção do desejo, as relações de gênero, raça, sexualidade, consumo, diferença entre outras pautas emergentes que não são abordadas pelas áreas disciplinares na Escola, ou são enfocadas de forma descontextualizada das vivências dos estudantes.

Outro aspecto que considero relevante para redimensionar o ensino de arte hoje é levar em conta que as culturas infantis das últimas duas décadas (final século XX e início do séc. XXI), produzem e são produzidas, em muito, em meio a uma cultura imagética, que (re)cria significados, não só participando das construções identitárias e do sentido de pertencimento, mas principalmente organizando e regulando um conjunto de práticas sociais, mutantes, evanescentes, porém produtoras de efeitos concretos sobre nós. Entre as práticas contemporâneas, apresentam-se as práticas de consumo, pautadas no binômio SER-TER, as de embelezamento erotizando as meninas, as de *bullying* que não poupam diferenças, as de modelagem física, entre tantas outras. Modos de viver que vão sendo naturalizados e aceitos rapidamente e a escola - e nós professoras - fechamos nossos olhos para esses universos simbólicos/estéticos e práticas cotidianas das crianças e jovens, nossos/as alunos/as. Concordo com Mirzoeff (2003) quando diz que a cultura visual é uma estratégia, eu diria crítica, para entender o mundo contemporâneo.

Por outro lado, temos a Arte Contemporânea³⁵, que muitas vezes expõe, critica, ironiza, reforça práticas socioculturais vivenciadas pelos estudantes, porém, com frequência, ausente nas salas de aula, talvez devido ao fato de as professoras não terem contato e familiaridade com tais produções, e/ou acharem que as temáticas enfocadas pela Arte Contemporânea não sejam adequadas aos estudantes. Ou seja: existem práticas culturais e “produtos” que denominamos de Arte Contemporânea, ambos produzidos em nosso tempo, que difi-

³⁵ A expressão “Arte contemporânea” aqui utilizada não se refere estritamente ao que é produzido em nosso tempo ou a alguma modalidade específica de produção visual, mas sim aquelas produções em Arte que propõem questionamentos/descentramentos/pensamentos críticos sobre as diferentes produções culturais, entre elas a própria Arte, sobre o universo visual, político, social e cultural.

cilmente tangenciam a Escola e em especial o ensino de artes. E volto a pergunta: que Arte é essa do ensino de arte? Onde está o ponto de interseção entre as experiências das crianças e o mundo escolar da arte?

Além dessas perguntas, que não pretendo responder, mas provocar reflexões e tecer algumas considerações, preocupo-me com a centralidade, ainda hoje, do ensino de arte em relação às obras, historicidade, artistas e práticas expressivas. Nessa perspectiva, os efeitos das imagens sobre nós, de como fabricamos nossos conceitos, conhecimentos, significações, valores, visualidades, pontos de vista sobre o mundo a partir da Arte e seus dispositivos pedagógicos são pouco considerados nas diferentes abordagens do ensino da arte atual.

Os pintores *Jean-Baptiste Debret* (1816-1831) e *Alberto Eckhout* (1637-1644), e o fotógrafo *Marc Ferrez* (1843-1923), por exemplo, o que ensinam com suas imagens? Que visões eles produzem a respeito das paisagens, dos habitantes do Brasil e da brasilidade? Eles “retratam” ou instituem determinados modos de ver? Entendo que o ensino de arte hoje deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre arte, as mediações objetivando buscar as expressões singulares, as experimentações com diferentes suportes e materiais, a produção de linguagens, entre outras possibilidades do trabalho pedagógico em arte, mas significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com os “objetos” de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem os sujeitos.

Na contemporaneidade, apesar dos investimentos da maioria das instituições culturais em aproximar o público da Arte³⁶, das inúmeras publicações, dos grandes eventos como as Bienais, do *marketing* cultural das exposições, do ensino de arte escolar enfatizar artistas/obras, de objetos utilitários trazerem estampadas obras da História da Arte, entre outros meios de “popularização” da Arte, o acesso que temos às imagens cotidianas é muito superior ao que temos às produções artísticas.

Além do acesso irrestrito das imagens populares em nossas vidas, na maioria das vezes, estas imagens têm um apelo sedutor muito grande e vêm ao encontro de nossos sonhos edulcorados. Atualmente, quem nos dá satisfação e conforto são essas produções imagéticas. Essas imagens nos colocam em uma situação de expectadores e admiradores, em estado de “suspensão crítica”, como nos alerta Giroux (1995, p. 62): “O poder visual destas imagens é tão intenso e convincente que há uma adesão admirativa quase que imediata e, em função disto sequer são questionados seus significados”. E por que não aproveitarmos essa satisfação estética, este vínculo afetivo que a maioria de nossos alunos tem com os artefatos culturais populares, para problematizar seus significados e criar, com os mesmos artefatos outras narrativas que possam contestá-los?

Os repertórios imagéticos da cultura popular causam estabilidade, conforto e, também, pela reincidência, apatia ao olhar. Determinadas produções e movimentos artísticos, como o Impressionismo, por exemplo, também nos causam conforto e não nos interrogam. Já a Arte Contemporânea, muitas vezes, produz outros efeitos e posicio-

³⁶ Hoje no Brasil, várias instituições culturais têm setores de Mediação Cultural. Também no meio acadêmico há inúmeras reflexões, produção de conhecimento e publicações nessa área.

namentos, como afastamento, repulsa, acolhimento, nojo, culpa, compaixão, entre outros sentimentos e pensamentos. Deste modo, a Arte Contemporânea, propositora de instabilidades de várias ordens, é difícil de ser apreendida, entendida e incorporada como Arte pela maioria das pessoas, talvez por isso, pouco presente nas salas de aula.

Composições no ensino de arte

Um dos caminhos que encontrei para lidar com os fenômenos da contemporaneidade na formação dos pedagogos é entrelaçar a produção contemporânea de Arte com os Estudos da Cultura Visual (ECV). Esta vinculação – por mil caminhos e experiências cheguei a ela – se dá porque acredito que tanto a Arte Contemporânea quanto os ECV desestabilizam nossas certezas em relação àquilo que está dado como “verdade”, instigando-nos a pensar sobre os efeitos das imagens sobre nós. Ambas me cutucam a todo o momento, questionam sobre as banalidades e complexidades cotidianas, provocam deslocamentos conceituais e, por fim, estimulam tanto um pensamento crítico sobre meus saberes, quanto uma vontade de mexer, adulterar, editar, manusear imagens, dando outros significados a elas.

As proposições das obras contemporâneas, não só no campo das Artes Visuais, se aproximam ao que teoricamente os Estudos da Cultura Visual vêm tensionando, discutindo, propondo como ferramenta analítica para pensarmos a vida contemporânea, a visualidade e a potência das imagens na constituição das formas de saber, poder, conhecer e formular “realidades”.

As intenções de Dario Robleto (s/d) com suas obras, por exemplo, são muito semelhantes ao que insistentemente os ECV têm pro-

blematizado sobre o quanto as representações visuais normalizam, e normatizam, nosso olhar. Segundo o artista:

Eu sempre questionei o meu público a pensar se a confiança e a fé naquilo que veem é “real”, e, a partir disso, acredito que o público pode e quer ter uma interação mais complexa com a arte. Isso é um revide direto à síndrome que vejo tomar conta dos Estados Unidos, onde a mídia de massa pressupõe que o público é estúpido – incluindo o campo político, que com frequência trata o cidadão como alguém incapaz de lidar com a verdade.

Nadin Ospina, Cuenca, Lia Menna Barreto, Nelson Leiner, Enrique Chagoya, Gottfried Helnwein, Regina Silveira, entre outros tantos artistas, utilizam em suas obras artefatos culturais, ícones da cultura popular, imagens e composições canônicas da arte, acontecimentos políticos, sociais, culturais, conflitos bélicos, sociais, raciais, religiosos como mote para, entre outras intenções, desnaturalizar, muitas vezes de forma irônica, nosso olhar sobre o mundo. As obras desses artistas, e muitos outros, têm, para mim, uma proposta reflexiva tão importante quanto às discussões dos ECV sobre a constituição da visualidade, as pedagogias efetuadas pelas imagens, a edição e criação de mundos.

Com isso não quero dizer que as obras “ilustram” as discussões teóricas, mas dialogam, extrapolam e dão a ver situações que a linguagem escrita não dá conta de expressar. Em 2011, a exposição *Mil e um dias e outros enigmas*, de Regina Silveira, na Fundação Iberê Camargo, nos incita, com suas anamorfozes, a questionar sobre o quanto a perspectiva renascentista e o espaço euclidiano domesticaram nossa compreensão de espaço e homogeneizaram nossos pontos de vista. As obras são reflexões sobre como as representações perspectivadas

formularam “a realidade correta e verdadeira”. Elas nos instigam a duvidar das ordenações e configurações dos espaços, objetos que fomos “programados” para ver.

Entre Kung Fu, Pandas, Chuchys, Van Goghs e vampiros

Questiono-me, com muita frequência, sobre como poderia/deveria ser o que ainda denominamos de ensino de arte à(s) infância(s) do *homo videns* (SARTORI, 2008). Lembrando que os jovens e crianças de hoje nasceram e vivem em um tempo em que o conhecimento, saberes, valores, crenças são formulados, em grande escala, pelas representações visuais. Um tempo em que nossas relações com o mundo dos fatos, de um cotidiano experienciado pelo corpo, estão sendo substituídas pelas diferentes “telas” de celulares, PCs, jogos eletrônicos, TVs, *iPods*, *iPads*, *tablets*, cinema 3D, entre outras telas virtuais.

Várias autoras e autores têm discutido sobre o quanto os imaginários infantis estão sendo coproduzidos pelos meios de comunicação e os inúmeros artefatos culturais, no entanto, ainda são recentes propostas no ensino de arte que levem em conta as gerações *videnses* em como elas estão se relacionando, aprendendo com o universo imagético.

Os trechos a seguir, extraídos de relatórios de estágio e pesquisa, evidenciam os posicionamentos das crianças e nos alertam sobre o quanto seus modos de ver o mundo estão sendo formulados pela cultura visual. Segundo os excertos do Diário de Classe de uma estagiária (2008) com um grupo de crianças de 5-6 anos de uma escola infantil municipal:

O assunto do momento são os sapos, então decidi levar uma reportagem de um jornal australiano sobre os sapos para discutirmos na roda. Tive a idéia de levar um mapa para mostrar às crianças, situá-las onde está a Austrália e onde está o Brasil. Como suspeitei que aconteceria, o mapa mundi tomou um espaço super significativo na aula. As crianças começaram a falar de outros lugares que conheciam, entre eles: Madagascar (o filme, DreamWorks, 2005), China (do filme Kung Fu Panda, DreamWorks, 2008), Índia (da novela Caminho das Índias, Rede Globo, 2008), Argentina (país do técnico de futebol Maradona), Antártida (do filme Happy Feet, Warner Bros, 2006).

Segundo reflexões da estagiária:

Isso mostra o quanto as pedagogias culturais são poderosas e formulam as visões de mundo das crianças. Suas associações eram baseadas em programas de televisão, cinema, assim decidi partir sobre o que elas sabiam e como eu poderia ampliar seus conhecimentos.

Em 2003, durante minha pesquisa de doutorado, ao conversar com grupo de crianças de 4-5 anos, também de uma escola infantil municipal, sobre o que eles haviam aprendido com as aulas sobre Van Gogh, notei o quanto eles misturavam as informações da professora com seus repertórios de terror. Segundo anotações do meu diário de campo, 2003:

Conforme as falas das crianças, as informações sobre os artistas se relacionam aos fatos biográficos e pitorescos. Não houve um trabalho em cima da linguagem expressiva [dos artistas e das crianças] e nem tão pouco uma exploração do imaginário das crianças – nas entrevistas eles expressaram verbalmente as interliga-

ções que fazem entre o que eles conhecem: vampiros da novela, o Chucky do brinquedo assassino com as obras de Van Gogh, entretanto a professora não percebeu e não explorou esse outro “universo” cultural e imagético em que as crianças navegam. Talvez o Van Gogh só tenha algum sentido em função dos repertórios anteriores destas crianças. A condução das perguntas na roda, foram direcionadas ao conhecimento “transmitido” em aula em detrimento das informações que as crianças eram portadoras. Quando as crianças expressavam as relações estabelecidas entre a cultura popular e as obras de Van Gogh, a professora tentava voltar para o conhecimento que ela havia disponibilizado.

Para estas crianças, Van Gogh é vampiro. Só é Van Gogh pela existência dos vampiros e do Chuck. No entanto, a professora não valorizou os repertórios da “cultura das crianças”. Considero o esforço, o entusiasmo e o empenho da professora em oportunizar o conhecimento sobre artistas e suas obras, mas entendo que as culturas infantis e seus universos simbólicos foram pouco explorados nas situações pedagógicas, prevalecendo, ao longo do trabalho, o ponto de vista da professora, constituído pelos vários discursos da arte sobre como educar uma criança. O que essas crianças apre(e)nderam sobre arte e Van Gogh? Como ficam os repertórios infantis dos monstros que foram ignorados? Qual o sentido de algumas professoras ainda buscarem referências para suas aulas de Arte nas produções artísticas consagradas e tentar “ensiná-las” sem estabelecer vínculos com os saberes das crianças?

Reconheço que conhecimentos sobre Arte são necessários e importantes, mas eles não deveriam ser colocados como um conhecimento dotado de uma superioridade em relação aos outros e em

particular àqueles que as crianças trazem. O que observo quando as professoras enfocam artistas e suas obras, é que os referentes culturais das crianças são pouco valorizados, muitas vezes ignorados como conhecimento, ao passo que o acervo da *cultura universal* é reverenciado e raramente problematizado ou conectado com os conhecimentos infantis. A dimensão criativa, aqui entendida como a capacidade de as crianças extrapolarem os referentes culturais, não foi perseguida pela professora, ficando um fosso entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura popular trazidos pelas crianças.

Reafirmo que trabalhar sob a perspectiva teórica dos ECV na educação não significa substituir as produções artísticas, o Van Gogh, pelas imagens cotidianas da cultura popular, como *Chucky*, mas sim questionar as pedagogias visuais efetuadas por Van Goghs e *Chuckys*, Cinderelas e Monna Lisas e buscar entender como diferentes repertórios visuais reverberam nas vidas das crianças e jovens.

A instituição Escola, por exemplo, ainda elege conteúdos canônicos – o conhecimento acumulado –, muitas vezes estanques entre si, que não fazem sentido para a maioria das crianças, enquanto as aprendizagens fora da escola são sedutoras, múltiplas, relacionais e atendem (e produzem) sonhos e desejos das crianças, jovens e adultos.

Também questiono a validade de insistirmos em práticas expressivas consagradas como o desenho e a pintura, quando desde muito cedo as crianças convivem com imagens televisivas e impressas, com o ato de fotografar, manipular e editar imagens nos computadores. Isso não quer dizer que as práticas tradicionais sejam extintas, mas que se acrescente o conhecimento das nossas crianças em relação à produção de imagens.

O que é Arte no ensino de arte?

Por muitos anos, compartilhei junto com tantas outras professoras a visão messiânica da Arte “cumprir uma missão”, uma boa missão, e que artistas, obras, movimentos artísticos e ensino da arte possibilitariam provocar transformações individuais e sociais. Porém, seguidamente observo, em palestras e cursos que ministro, professoras se referirem à arte e seu ensino nessa perspectiva idealizada, romântica e utópica.

Percebo que as professoras caracterizam a arte como uma instância que aciona as sensibilidades individuais e sociais, como um espaço de criação e rupturas, como um conhecimento fundamental para ascensão sociocultural, como experimentação, como uma forma de contestação política, entre outras características. Pergunto a elas: que Arte é essa que vocês falam? É o sistema da ARTE? O conjunto de obras consagradas? Algumas obras? Alguns movimentos da arte ocidental? A arte contemporânea? Os processos individuais e/ou coletivos da elaboração da linguagem visual? E como seria o ensino de arte a partir das delimitações e conceituações que atribuímos à arte?

Nos diálogos gerados nestes encontros, infiro que, na maioria das vezes, as professoras formulam suas concepções de arte baseadas no paradigma da Modernidade. E a Escola, o ensino de arte, acaba operando, muitas vezes, dentro desse paradigma. Dificilmente encontro professoras que mencionam trabalhar com o ensino da arte sob a perspectiva da arte dos últimos 50 anos, que poderíamos denominar, a grosso modo, da arte pós-moderna. Para Cauquelin (2005, p.18), “(...) a arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo”. Concorro com a autora, pois há uma nostalgia da arte do passado nos am-

bientes escolares, impedindo um olhar atento e compreensível para o que se produz hoje. No entanto, nossos alunos são crianças e jovens *videns* que consomem e interagem com produtos e imagens que muitas vezes são a matéria-prima da Arte Contemporânea. Será que as coleções de brinquedos nas instalações de Nelson Leiner, as videoinstalações de Diana Domingues, os céus de Sandra Cinto não possibilitam *links* com seus imaginários? As provocações da arte contemporânea não poderiam sugerir uma pedagogia cultural que desconstrua significados das representações visuais?

Há um descompasso entre as concepções sobre arte – da modernidade - que ainda são preservadas e as obras contemporâneas. As obras de hoje não se “enquadram” dentro dos parâmetros visuais e discursos sobre arte dos últimos 500 anos. Ou seja, entendemos, percebemos e olhamos a Arte como se nosso olhar fosse do séc. XV. Problematizo com alunas, professoras, orientandas sobre quais as intenções do ensino de arte no mundo contemporâneo: Será que a Arte e seus modos de ensiná-la, baseados nela mesma, em suas histórias, artistas, “figurinhas”, práticas expressivas convencionais, possibilitam a compreensão crítica do universo imagético? Dá conta de como as identidades sociais, de gênero, raça estão sendo geradas em meio à “contaminação visual” (DORFLES, 2010)? O ensino de arte preocupou-se ou se preocupa com os posicionamentos do observador e em como as imagens hierarquizam e produzem diferenças?

As práticas escolares também estão vinculadas às concepções de Arte da Modernidade e em especial das Vanguardas Artísticas, - nos modos de pensar, produzir e de estabelecer diálogos com a Arte. Assim, o paradigma que muitas vezes orienta o pensamento pedagógico em arte funda-se em critérios de Arte de um tempo e de uma socieda-

de que não é essa na qual vivemos. Desse modo, ao invés da maioria das pessoas, e principalmente nossos alunos, aproximarem-se da Arte do nosso tempo, rejeitam ao que foge dos “fundamentos” visuais e técnicos da arte da modernidade e se atemorizam no modo como a arte contemporânea, em especial a Conceitual, nos desafia a conhecê-la. Em geral, nossos estudantes banalizam as temáticas e materiais das produções, criticam a falta de criatividade dos artistas visuais e por fim: desprezam as obras por serem desprovidas de “beleza”. É muito difícil compreenderem que a arte contemporânea tem como uma de suas intenções desacomodar nossos pensamentos e não nos proporcionar estesia. Se antes a Arte nos proporcionava “bem-estar”, hoje quem cumpre este papel são as imagens da cultura popular. A Arte Contemporânea expõe entranhas que não queremos conhecer e nos coloca no inferno do mundo. Os ECV e as abordagens pós-estruturalistas, de forma similar, também nos colocam em permanente questionamento sobre tudo, levando o que resta de nossas concepções românticas sobre qualquer coisa.

O que fazer?

Recentemente assisti o documentário *Un Soleil à Kaboul* realizado na cidade de Kabul pelo Théâtre Du Soléil, onde jovens atores afegãos participaram de oficinas com a diretora da companhia francesa Ariane Mnouchkine. Ariane apresentou a eles a *commediadell'arte*, suas características dramáticas, estrutura, figurinos, personagens para que eles desenvolvessem o trabalho cênico. Aparentemente, não haveria conexões entre a *commediadell'arte*, forma de teatro popular improvisado, que começou no séc. XV, na Itália, uma *troupe* de teatro

contemporâneo francês e um grupo de atores afegãos. No entanto, Ariane, tendo como princípio o processo colaborativo, onde todos os envolvidos constroem o espetáculo, busca no cotidiano do Afeganistão, na guerra, nas regras impostas pelo talibã, possíveis conexões para que os atores afegãos construam personagens da *commediadell'arte*. Um dos exercícios propostos por ela consiste nos atores homens vestirem burcas e saírem às ruas como se fossem mulheres. Depois ela explora essa experiência para trabalhar as emoções dos personagens em cena. Este exercício, assim como todas as mediações provocativas da diretora ao longo da oficina, me faz pensar sobre o quanto as diferentes modalidades da Arte Contemporânea têm a nos ensinar sobre um olhar aguçado/questionador sobre o mundo e a potência das experiências culturais, problematizadas, como propulsoras dos modos singulares de expressão. Mnouchkine estabelece a relação ARTE/VIDA de uma forma que não é impositiva, muito menos colonialista ou Iluminista. O ensino de arte não pode ser impositivo, mas agregador e problematizador de experiências culturais/estéticas.

Os modos como os artistas contemporâneos elaboram seus trabalhos, seus processos, poderiam ser utilizados como referências para pensarmos o ensino de arte na contemporaneidade, tendo em vista os questionamentos que eles vêm fazendo sobre os acontecimentos sociais, culturais e políticos. Tenho-me detido em como os artistas deslocam os sentidos fixos das imagens e o quanto estas mudanças afetam, rompem a visualidade normatizada. Junto aos processos dos artistas, não necessariamente suas obras, os ECV oferecem ferramentas analíticas em relação às diferentes produções imagéticas, entre elas a produção artística e apontam possibilidades de estabelecermos relações com o cotidiano, arte, vida, experiência cultural e estética.

Referências

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CRARY, Jonathan. **Las técnicas del observador**: Visión y modernidad en el siglo XIX. Murcia: CENDEAC, 2008.

DIAS, Belidson. Desobediências de um boy interrompido: Perversão e censura na Educação da Cultura Visual. **VIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**. Brasília: Editora Brasil, V.8, n.1, janeiro/junho de 2009.

DORFLES, Gillo. **Falsificaciones y fetiches**: la adulteración en el arte y la sociedad. Madrid: Sequitur, 2010.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz T; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 62-63.

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

MITCHELL, W. J.T. **No existen medios visuales**. IN: **Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. BRÉA, José Luis (Org). MADRID: Ediciones AKAL, 2005.

ROBLETO, Dario. Disponível em: http://www.iberecamargo.org/content/revista_nova/entrevista. Acesso em 2/8/2009.

SARTORI, Giovanni. **Homo Videns**: La sociedad teledirigida. Madrid, Santillana Ediciones Generales, 2008.



RODAS POÉTICAS: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Sandra Regina Simonis Richter
Dulcimarta Lemos Lino*

A entrada de bebês e crianças pequenas tensiona o debate pedagógico em torno da íntima relação entre imaginação poética e experiência da linguagem e impõe à docência na Educação Infantil a tarefa educativa de reunir esforços para refletir e tomar decisões no que se refere a um tema dos mais inflamados na pesquisa educacional por implicar o encontro entre infância, educação e arte. Um encontro historicamente vulnerável a conflitos e contradições em qualquer abordagem teórico-metodológica, pois diz respeito à emergência do que nos é mais comum, “a saber a linguagem, e seu feixe correlato, a inteligência, os saberes, a cognição, a memória, a imaginação, e por conseguinte a inventividade comum” (PELBART, 2003, p. 29).

As primeiras possibilidades de ação do corpo no e com o mundo, o modo direto de bebês e crianças pequenas se moverem e aprenderem a interpretar e interagir com os outros e consigo mesmos subvertem crenças e pressupostos escolares. Por mostrarem a compossibilidade³⁷

³⁷ O termo *compossibilidade*, qualidade do que é compatível, é aqui utilizado no sentido fenomenológico que lhe dá Merleau-Ponty (1991; 1999) para afirmar que existimos na e pela nossa corporeidade partilhada na *co-presença*, na *com*-possibilidade com os outros no mundo.

de viver um corpo lúdico e lúcido, capaz de viver simultaneamente, sem nenhuma dificuldade, no real e no ficcional, reanimam o debate pedagógico nos modos de conceber a relação entre corpo e mundo na experiência temporal de começar-se em linguagem (BERLE, 2013).

No que nos diz respeito, é a historicidade de nossas opções e diferentes percursos de estudos em torno da dimensão poética da linguagem que torna o fenômeno da educação tão excitante quanto enigmático e nos faz enfrentar a fecunda tensão entre filosofia e poesia como o inefável que adentra o pensamento e o força pensar. Exige a experiência sensível de criação que emerge daquilo que está fora do pensamento e que consuma o ato de pensar: “[...] impressões que nos forcem a olhar, encontros que nos forcem a interpretar, expressões que nos forcem a pensar” (DELEUZE, 1998, p. 117). E o que a nós “dá a pensar”, no campo do ensino, da extensão e da pesquisa, é o sentido do vivido, e não um problema em busca de solução. É antes um enigma em nós a aprofundar. Como já disse Paulo Freire (1996, p. 163), “é que lido com gente”, com sonhos, utopias e esperanças.

Lidar com gente é expor-se ao fenômeno da linguagem para além e aquém das clássicas áreas de conhecimento ao exigir deslocá-la da essência das ideias ou dos conceitos para situá-la na coexistência, na *com-vivência*. Aqui, agora, onde estamos e o que podemos pensar a partir do dito e do não-dito. Interrogar o fenômeno da linguagem nos expõe ao modo como podemos aprender a interrogar o que nos é mais familiar, mais íntimo, pois instalada em nossos corpos, portanto aí, no mundo de todos nós e de ninguém... entre nós!

Educação tem a ver com esse “entre nós” que emerge da força do pensamento, ou seja, diz respeito ao “entre nós” configurado pelos

encontros e desencontros entre os velhos e os jovens, entre os adultos e as crianças, entre modos de sentir e de pensar em tempos diferentes (BÁRCENA, 2012). As experiências tanto do tempo quanto da linguagem dizem respeito à potência transfigurativa do humano. A experiência do tempo emerge no devir narrativo e habitamos as dimensões da linguagem de muitos modos.

Enfrentar o desafio de abordar a temática da linguagem no campo da pedagogia, como fenômeno que emerge da convivência entre adultos, bebês e crianças, portanto de linguagem, é destacar a relevância educacional de aprender a pensar um tema que não pode ser “paralisado”, fixado em respostas definitivas, pois diz respeito à vida, e esta não é redutível nem a conceitos nem a categorias. O que torna inquietante – instigante – a discussão em torno da linguagem é que a linguagem é o horizonte de todas as coisas. Apesar de ser um dos problemas mais obscuros para a reflexão, podemos discuti-la nas dimensões possíveis de narrar de diferentes modos o *com-viver*.

Essa abertura aos devires narrativos do humano nos encanta pela potência transformativa nos modos de plasmar experiências singulares de pensamento no coletivo. Nessa compreensão, resistimos à fragmentação das dimensões da linguagem nas ações pedagógicas com bebês e crianças pequenas e propomos uma interlocução em torno da experiência lúdica de linguagem a partir de *rodas poéticas* compostas por adultos e crianças no espaço e tempo do ateliê a partir da aproximação entre música, artes plásticas e literatura. A experiência das *rodas poéticas* emerge do interesse em aproximar nossa experiência tanto como professoras de crianças no ateliê quanto de pesquisadoras nos grupos GEIN – Grupo de Estudo em Educação Infantil (UFRGS) – e LinCE – Linguagem, Cultura e Educação (UNISC).

Ao longo dos últimos anos, as *rodas poéticas* vêm nos permitindo afirmar a relevância de aproximar música, artes plásticas e literatura a partir de ações propositivas entre adultos e crianças pequenas no ateliê para destacar o desafio pedagógico de planejar, realizar a mediação e documentar a experiência lúdica de convivência linguageira³⁸ entre adultos e crianças na Educação Infantil.

O desafio teórico-metodológico está em enfrentar a tradição de conceber a linguagem como representação de mundo, fragmentada em oral, escrita, visual, gestual, sonora. Porém, a complexidade da confluência entre sensível e inteligível na ação do corpo produzir sentidos cantando, desenhando, pintando, barulhando, falando, modelando, dançando, silenciando, nos faz considerar com Le Breton (2009, p. 42) que “[...] o corpo não é primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido [...]”, ou seja, nenhum sentido emerge independente da corporeidade que o instaura.

Hannah Arendt (2014) destaca a distinção entre sentido e cognição para apontar que nela coincide duas preocupações inteiramente diferentes: pensar para a primeira e conhecer para a segunda. Em Arendt (2014, p. 212), o pensamento é “fonte das obras de arte, [...] não tem outro fim ou propósito além de si mesmo, e não chega sequer a produzir resultados”. Já a cognição, fonte da ciência, “[...] sempre persegue um fim definido, que pode ser determinado tanto por considerações práticas como pela ‘mera curiosidade’; mas uma vez atingido esse fim, o processo cognitivo termina” (ARENDR, 2014, p. 212). Pensar é criar, é imaginar possibilidades, é engendrar pensamento no pensar. Seu alvo

³⁸ O termo *linguageiro* é utilizado por Merleau-Ponty (1991, p. 94), para afirmar que há uma significação “linguageira” da linguagem que não se prende ao “penso” cartesiano, mas ao “posso” do corpo operante no e com o mundo.

é a experiência em como pensar, diferente dos processos como “[...] a dedução, a indução e a elaboração de conclusões, cujas regras lógicas de não-contradição e coerência interna podem ser aprendidas de uma vez por todas, bastando depois aplicá-las” (ARENDDT, 2003, p. 40-41). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar “pensar” no pensamento, forçar o pensamento a pensar (DELEUZE, 1998).

A “chave” fenomenológica vem permitindo aos nossos estudos contornar os obstáculos pedagógicos tanto da psicologização da imaginação quanto da soberania da razão para reabilitar a potência poética de produção de sentido de seu desaparecimento no horizonte do pensamento. A instrumentalização do conhecimento em detrimento do exercício de mobilização do pensamento, ditada pelos resultados mensuráveis de uma formação cada vez mais especializada em determinadas habilidades e competências, isto é, ditada pelo acúmulo de informações ou “conteúdos”, esquece que desafiar o raciocínio (razão) não significa abandonar as provocações à fabulação (imaginação). Tanto a ciência quanto a arte, tanto a objetividade racional quanto a ambiguidade da imaginação poética, tanto a reflexão quanto o devaneio exigem ler e interpretar sentidos. Ou seja, exigem linguagem. A busca pela inteligibilidade do vivido é a mesma: ler e interpretar o mundo para significar o que nele acontece é comum a todos desde o nascimento.

Na fenomenologia de Merleau-Ponty, a criança está no mundo de modo indiviso e polimórfico. A força da interação entre as crianças e as coisas é o aspecto existencial que a impede de representacionalidades, pois a percepção consiste em encontrar nas coisas a provocação para nossa afetividade (MERLEAU-PONTY, 1991). Tornar-se produtor de

linguagem implica transformá-la como modo de habitá-la, conferindo outros sentidos aos sentidos previamente dados. Por isso, para o filósofo, “a linguagem adquire sentido para a criança quando *constitui situação* para ela” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 537), já que ela está no coletivo mundano e no seu corpo ao mesmo tempo sem nenhuma dificuldade.

Estudar a experiência da linguagem (AGAMBEN, 2011), desde a ludicidade no ato de imaginar e perceber o mundo, desafia o pensamento educacional perseguir outros modos de abordar a educação das infâncias: em dimensões, e não em estruturas, conceitos, representações. Em oposição à tendência de universalizar ou lançar um olhar atemporal ao fenômeno da linguagem, o termo *dimensão* aponta que cada “sentido” é um “mundo”, no qual “o ‘Mundo’ é este conjunto onde cada ‘parte’, quando a tomamos por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas – torna-se *parte total*” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 202). Cada dimensão é uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo. Implica considerar que se a possibilidade de aprender as dimensões da linguagem seja resultado de processos de aprendizagem não significa que tudo que crianças e adultos dizem e escrevem, que desenham e cantam, que leem e dançam, lhes tenha sido ensinado. Eles podem também inventar, criar, improvisar, e o melhor modo pelo qual os maiores podem ensinar aos pequenos é aquele que permite a eles aprenderem como se faz para inventá-las (DALLARI, 2008, p. 7). Porém, antes implica considerar a relevância pedagógica de promover ações que permitam aos bebês e crianças pequenas obterem regozijo primeiro e “entenderem” depois. Favorecer o regozijo é intencionalmente favorecer a escuta e a admiração, o prazer e a alegria de participarem do mundo antes de o “verem-entenderem” ou “conceituarem” como os adultos.

Em nossa concepção, o que está em jogo é a relevância educacional de resistir à tendência tecnicista e instrumental de desconsiderar os desafios ao raciocínio (razão) pelo abandono às provocações à fabulação (imaginação). Tendência educacional voltada para resultados mensuráveis a qual requer, como aptidões básicas, apenas a alfabetização e a competência matemática, tornando marginais ou secundárias as demais, forjando uma experiência educativa cada vez mais pautada pelo domínio técnico especializado. Nessa compreensão, nosso desafio é enfrentar a oposição histórica entre razão e imaginação, ou seja, resistir ao consenso educacional de ser a imaginação nas crianças “natural” e “desregrada”, tão “livre” das amarras do corpo e do mundo quanto da racionalidade para afirmar que imaginação e razão se constituem na ambivalência de sua complementaridade.

Infância e imaginação

A abordagem educacional da relação entre imaginação poética e experiência da linguagem na infância encontra-se subsumida pelos termos competência e habilidade, amplamente difundidos ou impostos a partir de políticas de avaliações externas vinculadas a um processo de regulação das políticas públicas, tanto no plano internacional quanto no plano nacional. Porém, o maior desafio teórico nessa abordagem está em enfrentar o consenso escolar de ser a infância o lugar e o tempo prodigioso da imaginação criadora (leia-se “não razão”).

No âmbito de grande parte das escolas de Educação Básica coexiste tanto uma ideia redutora de imaginação quanto uma simplificação na concepção de infância. Há, aí, uma confluência entre ambas as ideias que, referidas às crianças, promove abordagens difusas e nebu-

losas especialmente no que diz respeito aos termos *imagem, metáfora, imaginação, imitação, ficção* e, por extensão, *linguagem, narrativa ficcional e conhecimento*. Abordagens que acarretam simplificações tanto nas concepções de arte, de estética e de poética, quanto de ciência e pensamento científico.

Os estudos em torno do tema da imaginação poética enfrentam obstáculos pedagógicos engendrados, especialmente na segunda metade do século XX, por concepções pedagógicas polarizadas entre a crença na “livre” imaginação da criança-criadora, desregrada, despreendida das amarras do corpo no mundo, e a crença nos processos de aprendizagem de a criança-aluno serem passíveis de estímulos e respostas, cujo corpo surge como mecanismo a ser analisado em comportamentos pré-identificados nos diversos campos de conhecimento. Se a concepção de criança-aluno tem sido, nas últimas décadas, problematizada e debatida de modo recorrente nas pesquisas educacionais, em especial no campo da Educação Infantil, a criança-criadora – “espontaneamente artista” – permanece amplamente generalizada como condição própria da criança só por ser criança.

A tendência escolar de compreender a imaginação vinculada apenas ao campo da arte a torna expressão de uma subjetividade tão subjetiva, leia-se potencialmente individualizada – e aqui individualidade não significa necessariamente singularidade, que promove a desconsideração pedagógica pela temporalidade do encontro do corpo com e no mundo. Nessa compreensão, a imaginação é conduzida ao plano do “irreal”, negando sua potência ficcional de produzir realidades. No outro lado, está a infância, compreendida singularmente como fonte criadora de humanidade integrada na natureza. A idealização romântica da inocência infantil, correspondendo a um conhecimento

instintivo – oposto ao conhecimento mediatizado pelo pensamento lógico-formal, advém da capacidade de as crianças participarem do mundo de modo direto, sem prévios conhecimentos ou conceituações, com surpresa e simplicidade.

Do encontro entre as concepções idealizadas de imaginação poética e infância, emerge a figura criadora – ou genial – do artista em duplo sentido: por um lado, como artista nato e, por outro, como a origem absoluta na qual cada artista deve esgotar as fontes de sua criação. Aqui, defrontamo-nos com um dos mitos estéticos mais persistentes e férteis da cultura ocidental: o mito da criança-artista que fascinou os românticos, sobretudo pela equivalência que permitia estabelecer, em sua visão de mundo, entre criança – ideal artístico – e poder criador da natureza. A criança, nessa perspectiva, condensa a imagem de um humano perfeito, aquele que vive em harmonia total com a natureza antes de ser corrompido pelo pensamento utilitário que conduz à alienação.

Para Baudelaire (2010, p. 28), em *O pintor da vida moderna*³⁹, o artista recupera a infância “controladamente” para expressar-se dotado “[...] de órgãos viris e do espírito analítico que lhe permitem ordenar a soma involuntariamente acumulada de materiais” porque é próprio da infância “[...] essa curiosidade profunda e alegre que se deve atribuir o olhar fixo e irracionalmente extático das crianças diante do *novo*, qual quer que seja ele [...]”. Para o poeta da vida moderna, o pintor é “[...] um homem-criança, como um homem que possui, a cada minuto, o gênio da infância, isto é, um gênio para o qual nenhum aspecto da vida está *embotado*” (BAUDELAIRE, 2010, p. 28). Na aproximação entre crianças e

³⁹ Ensaio escrito em três partes entre novembro e dezembro de 1863 e publicado no jornal parisiense *Figaro*.

adultos artistas vigora a vitalidade de “[...] uma percepção *infantil*, isto é, de uma percepção aguda, mágica, graças à ingenuidade” (BAUDELAIRE, 2010, p. 35), necessária ao modelo ideal de produtividade artística capaz de alcançar o estatuto de gênio.

A crença no poder ilimitado da imaginação nas crianças, “pura” e “natural”, como mito da criança criadora apenas por ser criança, sustenta-se no mistério que circunscreve a imagem do artista em seu poder inaugural de criar “obras de arte”. Sob tal crença estão as raízes modernas da concepção romântica de gênio que emerge do enigma do artista autônomo em suas “divinas” criações. A ideia da grandeza artística de Deus pode ser acompanhada em diferentes perspectivas. A imagem de *deus artifex*, que corresponde à imagem dos poderes criativos do divino artista, é recorrente desde o século XV na Europa e inseparável da ideia de gênio.

Torna-se significativo lembrar que a maioria das narrativas biográficas de personagens excepcionais da história ocidental – em especial dos artistas europeus – destaca que seus talentos já procuravam expressão na infância (KRIS; KURZ, 1988; ROSA; BONITO, 1994). Aqui, prevalece a noção de que o desempenho no campo artístico não diz respeito à temporalidade dos processos de aprendizagem nem a procedimentos específicos em dada materialidade, mas sim a um dom especial remanescente do êxtase divino – o “entusiasmo” ou “inspiração” – dos antigos gregos. Neste ponto de vista, está implícito que o artista nasce artista.

Dessa tradição emerge uma “arte escolar” sustentada em preconcepções e estereótipos a partir daquilo que os adultos julgam ser “fazer arte”: um produto individual, ideado e belo, distante do corpo e da

mundanidade que hibridiza modos de estar junto. Nessa perspectiva, as ações educativas acabam por oferecer às crianças experiências desvinculadas da tensa inexperiência linguageira inicial, isto é, desvinculadas tanto do corpo operante aprendendo a compartilhar sensações e sentidos para tornar inteligível a convivência quanto da provocação à disponibilidade de singularizar experiências.

Afirmar as crianças como “artistas” é submeter suas primeiras experiências linguageiras de produzir sentidos e significações no mundo à experiência artística e estética dos adultos. Ou seja, é compreendê-las a partir da matriz romântica de um sujeito fora do comum em sua genialidade: o criador *ex nihilo* que busca em si mesmo as fontes para criar novos objetos e sentidos, alguém portador de experiências sempre originais e inéditas. Sob a égide das “belas-artes”, o imaginário escolar nega – ou anula – as diferenças e mantém as crianças reféns de padrões adultos para não ceder a determinado ideal de arte e conservar, assim, intacta a genialidade de uma suposta perfeição artística.

As crianças não são “artistas”. Em sua inexperiência, as crianças têm que gradativamente aprenderem a acrescentarem-se às formas linguageiras que os adultos lhes apresentam, misturando-se aos sentidos e significados e, nesse ato, participarem e instaurarem interlocuções no coletivo. Nessa compreensão, infância é concebida como condição de experimentar provocações para entrar em linguagem. Para Agamben (2011, p.23), “[...] não nascemos com linguagem, nascemos com a capacidade de entrar em linguagem” e, por isso, há infância. A infância, em Agamben (2011), emerge como dimensão histórico-transcendental do humano e a linguagem como o lugar da experiência.

Para as crianças, o vigor da ação lúdica de estarem em linguagem emerge como modo de interagir e interpretar a humana experiência de coexistir. O verbo *operar* diz respeito ao corpo ser provocado a iniciar um gesto no mundo, a tomar a decisão de começar algo e inventar percursos. Trata-se de destacar a importância da ação do corpo no processo singular de transformar as coisas e seus significados em outros sentidos no coletivo. O importante é reter o poder das crianças lidarem, desde bebês, com o desconhecido no ato mesmo de estranharem as coisas e admirarem-se diante da novidade do mundo. Significa compreender a ação educativa a partir da potência lúdica de produzir e projetar ações porque o corpo pode sentir e compartilhar sentidos.

Rodas Poéticas: crianças e adultos brincantes *da e na* linguagem

Quando questionamos Pedro: quem te ensinou isso? Ele prontamente responde: “eu que me ensinei!” (PEREIRA, 2013). Repetidas vezes encontramos essa admiração quando manifestamos curiosidade pelo modo como as crianças inventam suas brincadeiras. Tal potência de produção de sentidos emerge como experiência do devir narrativo no qual marcamos nossa presença no mundo a partir da dimensão inventiva de produção de sentidos singulares no coletivo. Ao habitarmos a linguagem habitamos também a ação de educar. Marcamos nossa presença no mundo a partir da dimensão inventiva de produção de sentidos singulares no coletivo.

A partir do encontro entre música, artes plásticas e literatura, sustentado pela interlocução entre as fenomenologias da imaginação

poética em Bachelard e do corpo sensível operante em Maurice Merleau-Ponty, propomos a constituição de *rodas poéticas* no ateliê para afirmar a relevância pedagógica do encontro (interação propositiva) entre adultos e crianças no complexo processo de aprender o poder inventivo de estar e de transformar experiências de linguagem.

Nas *rodas poéticas*, adultos e crianças brincam e jogam, tomam decisões, enfrentam os acasos, ensaiam tentativas, repetem, rearranjam, enfim, vivem experiências de linguagem na experiência mesma do corpo viver a tensão que é interrogar o mundo e a alegria e divertimento que é transformá-lo. Aqui, o importante é a intencionalidade pedagógica de planejar e organizar materialidades, favorecendo tempos e espaços constituídos na e pela inter-relação entre as dimensões da linguagem que se provocam reciprocamente. Para tanto, optamos pelo termo “linguagem” no singular para enfatizar a pluralidade de suas dimensões e resistir sua fragmentação em corporal, visual, sonora, verbal.

Nas *rodas poéticas*, a intenção é promover encontros “brincantes” entre adultos e crianças, e não “ensinar” música, desenho, pintura, poesia, como modos de ambos ampliarem repertórios em suas interações com os outros e as coisas do mundo. Uma didática participativa e colaborativa, com procedimentos e processos compartilhados que movimentam o corpo em sentidos improvisados para viver as consonâncias e as dissonâncias na emergência temporal de “instantes notáveis” (BACHELARD, 1989). Nesses instantes, crianças e adultos brincam, compondo rodas desencadeadas pela especificidade da materialidade oferecida, pelo “como” fazer, e não pelo “o que” devem fazer. A brincadeira vai surgir desencadeada pelo desafio imposto pela resistência da materialidade em jogo, do que há para nela explorar e insistir com as mãos, sons, gestos e palavras exigidos a colocarem “ordem” nas

novidades confusas do vivido, e não pela expectativa adulta de um resultado prévio. Logo, não é tão relevante um sistema musical, plástico ou literário que preexista antes das ações das crianças, mas sim a intencionalidade em realizar e registrar uma escuta dos ritmos do fluir das ações no ateliê que considerem os acasos e a imprevisibilidade do viver.

Para tanto, diferente da “sala de aula”, o ateliê é simultaneamente um espaço físico e um espaço metafórico: um lugar para ações educativas que acolhem as tentativas – os tateios –, os tempos lentos, o não saber o que fazer, um lugar que favorece o surgimento de interrogações, no qual o fracasso possa ser acomodado para que a indecisão apareça (POHLMANN; RICHTER, 2016). Não supõe afirmar que nessa ação educativa tudo possa acontecer por acaso ou que sejam aleatórias. Mas também não se trata de uma ação que prevê resultados de antemão, não é um “programa” ou “ensino” que segue determinada ordem prévia. Aqui, o ateliê emerge como o espaço pedagógico temporalizado pela experiência de viver a disponibilidade à criação de sentidos. Para os estudos da infância, o ateliê surge como um território a habitar, denso em materialidades, ferramentas específicas e provocações. Um espaço disponível às crianças e aos adultos para a convivência linguageira (MALAGUZZI, 1995; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; CABANELLAS; ESLAVA; ESLAVA; POLÔNIO, 2007; HOYUELOS, 2006). A complexidade do ateliê está em, ao mesmo tempo, promover abertura ao acaso e exigir organização, planejamento ou projeto. É na conjunção entre o lúdico e a lucidez – entre a imprevisibilidade do acaso e a intenção pedagógica que a produção de sentido emerge e acontece.

Na Atenas contemporânea, os transportes coletivos se chamam *metaphorai*. Para ir para o trabalho ou voltar para casa, toma-se uma “metáfora” – um ônibus ou um trem. Os relatos poderiam igualmente ter esse belo nome: todo dia, eles atravessam e organizam lugares; eles o selecionam e os reúnem num só conjunto; dele fazem frases e itinerários. São percursos de espaço (CERTEAU, 1994, p. 199).

O ateliê é o lugar do jogo: um divertimento, uma transgressão, uma passagem “metafórica”, “movimentos todos relacionados a organizações e continuidades. Mas aí introduzem a discreta proliferação de uma criatividade, de uma inventividade” (CERTEAU, 2012, p. 244). Um espaço e um tempo experimental de linguagem, um lugar de conviver simultaneamente com diferentes temporalidades na ação de juntamente viver fazeres que fecundam ideias ao instaurarem gestos transformativos – transfigurativos – no mundo. Um tempo-espaço de produção de sentidos coletivos que exige da docência assumir que o ato de educar não é um saber, mas um modo de conviver.

Conviver no espaço e no tempo do ateliê com crianças pequenas exigem enfrentar o paradoxo pedagógico de considerar que para alcançar contextos e situações singulares de produção de sentidos no coletivo há que previamente planejar e organizar tempos, espaços e materiais a serem disponibilizados à repetição dos sucessos – regozijos – alcançados na exploração lúdica e “caótica” das crianças. Contextos de emergência linguageira que exigem o que denominamos de “gestão do inesperado”. Uma gestão docente que autoriza a experimentação, a tentativa, a errância, enfim, aquela que intencionalmente acolhe no coletivo experiências ou situações que nem os adultos nem as crianças sabem como serão concluídas. Trata-se da intencionalidade

pedagógica de garantir no grupo a gradual e singular aprendizagem de repetir para perseguir a investigação do acaso.

A experiência do ateliê, através de tempos e espaços compostos por *rodas poéticas*, redimensiona o planejamento na Educação Infantil (e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental) porque rompe com a cultura escolar. Para além do aspecto físico adequado, o ateliê constitui um espaço ideado ou planejado para acolher os diferentes espaços e tempos da movimentação do corpo das crianças – lugares e tempos de explorar, movimentar, investigar, recomeçar, tatear, indagar e inventar – em oposição à “sala de aula”, na qual tudo deve ser igual para todos, na qual os ritmos das crianças e dos adultos são condicionados a uma unidade: a de aluno ou a de professor.

As *rodas poéticas*, em seu poder de abertura à fabulação e ao ficcional, criam um campo lúdico que autoriza efetivar ações arriscadas e contingentes a partir de “cacos” de imagens, ruídos, formas, cores, palavras, densidades, texturas, silêncios, manchas, traços, fragmentos que vão articulando aprendizagens dos fazeres, dos gestos, das narrativas. Campo lúdico que exige tanto dos adultos quanto das crianças interpretarem a imprevisibilidade que é viver – e pensar – juntos, mostrando a relevância pedagógica de o corpo adulto acompanhar e acolher o esforço e a conquista de um corpo em transformação, desafiado a aprender participando do mundo pela tomada de decisão de iniciar a ação gestual e material que faz aparecer algo. Fazer aparecer algo diz respeito à ação de narrar, à ação de refazer o mundo dado: rearranjando, recontando, refazendo; uma suspensão lúdica dos hábitos de linguagem instauradora de uma inteligibilidade porque, como afirma Huizinga (1999), diz respeito ao esforço – à tensão – da conquista de sentidos (a alegria e o divertimento).

Essa experiência brincante com as dimensões da linguagem coloca a docência na Educação Infantil diante da tarefa de constituir-se protagonista na produção linguageira de mundos ao inventar sentidos para a vida na convivência, habitando também a linguagem como modo de percorrer com as crianças outros sentidos que favorecem a confiança para tomar iniciativas na experiência errante de tatear o real. A circularidade entre prática e teoria – entre o que pensamos e como fazemos – marca uma assinatura nas interações propositivas do cotidiano para assumir, na convivência, o tempo e o espaço de constituir a especificidade da docência na Educação Infantil. Aprender a organizar, acompanhar, registrar e documentar o encontro entre adultos, bebês e crianças pequenas nas Rodas Poéticas favorece o exercício de um fazer-pensar comprometido com propostas pedagógicas alicerçadas nas proposições dispostas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

A relevância pedagógica está nos modos de registrar, documentar e sistematizar os acontecimentos em torno das repetições (refazer junto), das imitações (querer fazer junto), das narrativas que emergem e se reconfiguram, para refletir a ação pedagógica de planejar e realizar mediações nas interações entre crianças e adultos. O objetivo é mostrar ou explicitar o poder inventivo de mobilizar sentidos e significados de si, do outro e do mundo a partir da constituição de um pensamento em ato que se complexifica na alternância entre real e ficcional.

Favorecer a experiência de convivência nas Rodas Poéticas compostas por crianças e adultos exige da docência na Educação Infantil compreender que sentidos vividos não necessitam ser traduzidos, nem transferidos, pois o corpo é a conclusão, o princípio e o fim, a par-

titura escrevendo-se e soando, o desenho rabiscando e configurando, a palavra que cria, desvela e se mostra: motes de uma experimentação docente que brinca e pensa com as crianças.

Experiência poética de habitar a linguagem

A dimensão poética da linguagem faz pensar os avessos; as intensidades, nas brechas do tempo, exigem atravessar as palavras, os ruídos, os traços, as manchas, os gestos, os silêncios. Porém, o atravessamento sempre resiste porque tem uma espessura, uma existência densa que nos força estabelecer um corpo a corpo com o mundo. As fendas, as brechas, operam um espaço de transformação, um tempo de resistência. Não há idade “certa” para entrar nesse espaço e nesse tempo, mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. Não há linearidade, cronologia, nem continuidade ou oportunidade. Há intensidades “rente à pele”. Contrações e conciliações do corpo com seus tempos. Uma força rítmica de encontro que abre espaço à singular pluralidade do corpo languageiro.

Essa abertura à singular pluralidade de estar em linguagem exige uma adversidade que prometa uma dominação, aquela que oferece um tempo ativo ao permitir a “luta” entre o esforço do corpo e a resistência das coisas. Essa “luta” se manifesta como *ritmo*, e é por esse ritmo que o esforço da criança, sempre lúdico e investigativo, obtém – e retém – ao mesmo tempo a sua eficácia no mundo e a sua tonicidade subjetiva. No livro *Ritmos Infantis* (2007), é apresentado um estudo da potência rítmica das crianças para destacar o ritmo como atitude vital fundamental, tecido de múltiplos sentidos na percepção da realidade que demarcam autonomia e alteridade nos atos de escu-

tar, acolher, investigar e provocar distintos modos de conhecer-se a si mesmo e aos demais.

Aqui, o termo ritmo não se confunde com algo fluido, o qual costuma basear-se sua interpretação, mas o que impõe limites ao movimento e ao fluxo. Para Bachelard (1994, p.117), o ritmo “é a única maneira de disciplinar e preservar as energias mais diversas. É a base da dinâmica vital e da dinâmica psíquica”. O ritmo, em Bachelard, é fundamentalmente a continuidade do descontínuo, ou seja, da repetição nasce a uniformidade. Supõe acolher com Merleau-Ponty (2011, p. 193) que “um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’ [...]”. Aqui, mover seu corpo é visar às coisas através de seu ritmo.

Trata-se de comprometer-se com a temporalidade dos processos de aprender a *começar-se*, e não com resultados imediatos; de acompanhar e cuidar um corpo que se temporaliza no grupo e na escola através de ações ritmadas e instantes realizadores de interações como momentos de vida nos quais não cabe subestimar o poder de as crianças enfrentarem problemas e tensões, isto é, resistências que cada materialidade oferece à ação do corpo.

O que as crianças mostram à educação em seu poder de realizar a passagem da desordem interna (espanto, maravilhamento, admiração, surpresa, perplexidade) à execução de algo (traços, manchas, sons, figuras, objetos, palavras) é que não há aprendizagem da autonomia sem o poder de regozijo ao refazer os próprios passos, poder recontar algo que queremos compartilhar, desvendar os segredos da coexistência pela intensidade narrativa de um corpo encenando o mundo. O regozijo de animar as coisas e emprestar-lhes uma existência poética em

sua conquista linguageira de brechas entre vida real e vida fabulada. É da dimensão poética da linguagem entrar necessariamente em colisão com o mundo para o refazer, seja confirmando-o, seja negando-o.

Reivindicar a dimensão poética nos processos de aprendizagem das dimensões da linguagem na infância é sublinhar a importância de a intencionalidade pedagógica favorecer acontecimentos de maravilhamento, surpresa, estranhamento e padecimento no mundo como modo de complexificar experiências de sentir/pensar, ou seja, de abarcar que *imaginar é estar em ato no mundo*, e não imaginar ideias. A criança é capaz de ser desafiada a estabelecer outras relações, outros nexos, outras conexões, outras sensações – pôr em outros movimentos imagens e palavras. Desse ato emerge a alegria, a surpresa, o riso desmedido, a agitação do e no corpo, a excitação. A alegria se instaura e é impossível permanecer imóvel.

Nessa compreensão, tornar-se produtor de linguagem implica transformá-la como modo de habitá-la, conferindo outros sentidos aos sentidos previamente dados. A dimensão poética da linguagem – aquela que instaura sentidos – emerge, pois, contra o factual (STEINER, 2003), contra a linguagem que apenas explica, explicita e comunica, contra a simplificação dos processos de aprender o poder linguageiro humano de produzir sentidos para o ainda não pensado.

As dimensões da linguagem como experiência de pensamento, como distinto modo de perceber a coexistência no mundo, coloca a docência na Educação Infantil diante do desafio de constituir-se protagonista na produção linguageira de mundos na medida em que inventa sentidos para a vida na convivência, habitando também a linguagem como modo de percorrer com as crianças outros sentidos que

ambos podem aprender, interagindo em linguagem. Favorecer a confiança para o corpo tomar a iniciativa é o propósito primeiro das Rodas Poéticas. Tempos e espaços para que adultos e crianças que favoreçam a experiência da errância como atualização de virtualidades do corpo, potência poética da criação de sentidos que significam a convivência no mundo comum.

Afirmar a experiência poética como condição de atualização de virtualidades do corpo é afirmar que repertórios linguageiros não se fazem por acumulação, mas por metamorfose. Como observou Merleau-Ponty (1999, p.24), “a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente”. Reconhecer que podemos compreender o que ainda não sabemos, supõe acolher, com Merleau-Ponty (1991, p.184), que o corpo efetua “uma espécie de reflexão” porque sensível que se sente ao sentir e, com Bachelard (1988, p.54), o “corpo como linguagem”, quando afirma o devaneio como corpo em sua função sensível de fazer “[...]conhecer a linguagem sem censura”. Ambos os filósofos nos permitem abarcar que tanto as decisões quanto as hesitações podem ser formuladas no devir do operar sobre o mundo.

O termo *poiesis*, ao referir a inseparabilidade entre criação e experiência da linguagem, remete à ideia grega de *poiein* – o vigor do agir temporalizado pela força da linguagem (CASTRO, 2004) – como elemento fundamental não apenas do poético, mas de tudo isto que é vida narrada como história em sua acepção temporal de devir. Para Castro (2004), eclodir ou realizar diz-se em grego *poiein* e, por sua força de transformação, é capaz de realizar a passagem do não ser para o ser. Para o poeta Octávio Paz (2012), o humano está sempre diante do desafio de interpretar sentidos.

O mundo do homem é o mundo do sentido. Ele tolera a ambiguidade, a contradição, a loucura ou o embuste, não a carência de sentido. O próprio silêncio é povoado de signos. (...) As diferenças entre o idioma falado ou escrito e os outros – plásticos ou musicais – são muito profundas; mas não a ponto de fazer-nos esquecer que todos são, essencialmente, linguagem: sistemas expressivos dotados de poder significativo e comunicativo (PAZ, 2012, p.27-28).

Nessa compreensão, o humano se constitui na autoprodução de seu devir criador. Cabe destacar que todo devir está marcado pela desordem, pelo movimento de errância e tentativas como condição de instaurar sentidos. Aqui, expandimos o termo poético para além da poesia até o sentido de produção de sentido, de energia inauguradora de sentido, para afirmarmos com Meschonnic (2001, p. 292) que o pensamento poético emerge cada vez que “[...] uma forma de vida transforma uma forma de linguagem e se reciprocamente uma forma de linguagem transforma uma forma de vida”. Transformação vital que implica considerar toda a constelação da imaginação criativa: fabulação, fantasia, sonhos, devaneios e desejos, magia e jogo, o salto poético que qualifica o vivido.

A atenção estética para as qualidades da vida, seus detalhes e mistérios, diz respeito à potência poética da imaginação animar a linguagem e forjar brechas para a ânima das coisas mundanas ao conferir-lhes existência pela intimidade da experiência que o corpo faz delas e dele mesmo. A experiência poética supõe um determinado gesto que se *ex-põe* e se mostra para além da comunicação ao nos oferecer uma analogia da existência: um risco aberto, sem objeto. *Poiesis* e existência são fenômenos solidários em seus respectivos movimentos

constitutivos do humano: expor-se e manter-se. Como diz Meschonnic (2001, p. 303), para afirmar que o poético recusa a separação entre linguagem e vida, “um poema não diz. Ele faz. E um pensamento ocorre”. Para o autor, é somente por essa recusa, que é o compasso das “batidas” do pensamento para “respirar no irrespirável”, que habitamos poeticamente a linguagem.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infancia y historia**: ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 12.ed. revisada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1994.

BÁRCENA, Fernando. **El alma del lector**: la educación como gesto literário. Bogotá, D.C., Colombia: Babel Libros, 2012.

BAUDELAIRE, Charles. **O Pintor da Vida moderna**. Concepção e organização Jérôme Dufilho e Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BERLE, Simone. Infância e linguagem: educar os começos. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2013. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan; ESLAVA, Clara; POLÔNIO, Raquel. **Ritmos Infantis**: tejidos de un paisaje interior. Temas de Infancia, 22. Barcelona, España: Editorial Octaedro: Rosa Sensat, 2007.

CASTRO, Manuel Antônio de. Poiesis, sujeito e metafísica. In: ____ (org.) **A construção poética do real**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004, p.13-82.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **A invenção do cotidiano: 1**. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DALLARI, M. **In una notte di luna vuota**: educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti. Gardolo (TN): Edizioni Erickson, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Proust et les signes**. Paris: Quadrige, PUF, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona, España: Octaedro:Rosa Sensat, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KRIS, Ernst; KURZ, Otto. **Lenda, mito e magia na imagem do artista**: uma experiência histórica. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MALAGUZZI, Loris. **Escuelas infantiles de Reggio Emilia**. La inteligencia se construye usándola. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MESCHONNIC, Henri. **Célébration de la poésie**. Paris: Éditions Verdier, 2001.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**: Ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PEREIRA, M. A. **Casa Redonda**: Centro de Estudos. São Paulo: Livre, 2013.

POHLMANN, Angela R.; RICHTER, Sandra R.S. O Poder Ficcional das Linguagens Plásticas: Afinidades entre os Processos de Criação na Arte e na Pedagogia. In: SENNA, Nádia da C.; SILVA, Ursula R. da (Orgs.). **Visualidade e cotidiano no ensino da arte**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016. p. 27-37. Ebook - (Coleção Desenredos; vol. 11).

ROSA, Nereide S. Santa; BONITO, Ângelo. **Coleção Crianças Famosas**. São Paulo: Callis, 1994.

STEINER, George. **Gramáticas da criação**. Baseado nas conferências Gifford de 1990. São Paulo: Globo, 2003.



CULTURA LÚDICA NA ERA DIGITAL: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DAS MÍDIAS ELETRÔNICAS PARA O COMPORTAMENTO INFANTO-JUVENIL⁴⁰

Tânia Ramos Fortuna

Introdução

Certamente o fato de que, atualmente, a maioria dos indivíduos toma contato com o mundo através das telas de computador ou da televisão determina formas de cognição diversas daquelas que, por várias décadas, influenciaram nosso modo de pensar. Estudos demonstram que até mesmo nosso modo de ler mudou (veja-se, por exemplo, CARR, 2010), da mesma forma que se transformou nossa forma de relação com os outros. Aí estão o hipertexto e a navegação na internet para demonstrar que as formas de leitura e a sua relação com a escrita abrem lugar, hoje, a uma posição mais dinâmica por parte do leitor, que se torna, no mais das vezes, simultaneamente, um escritor. Enquanto isso, os contatos reais prolongados com outras pessoas experimentam uma acentuada mudança, tanto em relação ao tempo neles investido, quanto, principalmente, ao seu conteúdo: nas grandes

⁴⁰ Esta é a versão ampliada e completa do texto publicado anteriormente como FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica e comportamento infanto-juvenil na era digital. **Jornal da Universidade**. Porto Alegre, ano 17, n. 166, dez. 2013. p. 08. Educação. Disponível em: http://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_166_-_dezembro_2013 e FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano XII, n. 39, p. 20-23, jul./set. 2014. ISSN 1677-3721.

idades, hoje, até podemos encontrar mais pessoas em um dia, do que em uma vida inteira, três décadas atrás, por exemplo, mas tais encontros são, majoritariamente, superficiais e rápidos.

Essa situação, tão característica da contemporaneidade, e particularmente beneficiada pela globalização, com a difusão em massa das novas tecnologias e seus conteúdos, incide, é claro, sobre o comportamento, levando a questionar: quais os seus efeitos na cultura lúdica e na constituição do aparelho psíquico das crianças e jovens? Será que a capacidade de imaginar está sendo afetada? De que modo? E quanto à atividade psíquica: qual a influência das novas mídias no funcionamento mental, especialmente dos indivíduos jovens, que se encontram nas etapas iniciais de desenvolvimento? Qual o impacto dessas mídias na cultura lúdica, isto é, nos modos de brincar, no valor atribuído à brincadeira e à diversão, e no próprio repertório de jogos e brincadeiras das crianças de hoje? Estarão algumas brincadeiras e a própria capacidade de brincar correndo risco de extinção? O propósito do presente texto é propor possíveis respostas a estas questões.

Algumas críticas às novas tecnologias quanto ao impacto no comportamento infanto-juvenil

São numerosos e alarmantes os efeitos da interação com as novas tecnologias sobre o comportamento infanto-juvenil, identificados por pesquisadores na área, e deles é possível deduzir um marcante impacto na cultura lúdica.

Muitos psiquiatras e psicólogos (veja-se, por exemplo, LEVISKY, 1998, e COLONNESE, 1998) denunciam o prejuízo causado pelos meios eletrônicos à nossa capacidade de escolha, devido ao controle do es-

paço interno exercido pelos estímulos externos, que direcionariam as atividades psíquicas conscientes e inconscientes. A capacidade de criar, pensar e analisar criticamente estaria sendo afetada, tanto quanto aqueles desejos que o processo civilizatório se esforçou em reprimir, que sofreriam uma espécie de dessublimação.

Do ponto de vista psíquico, alguns dos produtos desses meios eletrônicos – como determinados programas televisivos e alguns jogos eletrônicos, por exemplo –, graças à produção de um estado de tensão constante, não deixariam tempo para a elaboração interior de seu conteúdo.

Além do mais, propiciariam o estabelecimento de um estado mental regressivo, no qual as emoções recalcadas poderiam encontrar vias de vazão, favorecendo o processo primário, nos quais predominam mecanismos de identificação projetiva; as mensagens seriam, assim, mais facilmente induzidas, com as fantasias dirigidas. Note-se que os estados primitivos da mente são especialmente propícios à passagem ao ato, aumentando as chances de comportamento violento. Acredita-se, assim, que esses produtos seriam indutores de violência, uma vez que aumentariam a probabilidade das crianças se envolverem em atos manifestos de agressão (para isso, veja-se, especialmente, SINGER; SINGER, 2007 e STRASBURGER, 1999).

Considerando especialmente o brincar, somam-se a esses possíveis efeitos dos meios eletrônicos o fato de que imporiam seu próprio ritmo lúdico, sem considerar a capacidade incipiente das crianças e dos jovens de exercer autocontrole sobre suas atividades lúdicas. Seu alto poder de imersão facilitaria a emergência do comportamento compulsivo, criando, desse modo, condições favoráveis à instalação da

adicação. Reféns da busca constante de satisfação instalada pelo *flow* (estado de experiência máxima), e sem experimentar as consequências concretas dos próprios atos no ambiente lúdico virtual, as crianças teriam diminuída a sua capacidade de tolerância à frustração.

Ademais, vários profissionais das áreas de educação e saúde infanto-juvenil (veja-se, por exemplo, WEISS, 2001, e COSENZA, 2011) observam que o acesso fácil e sem controle a tais meios levaria à diminuição das horas de sono e de obrigações domésticas e escolares.

Aliás, na disputa pelo tempo e pelo interesse das crianças e dos jovens, a escola estaria em grande desvantagem em relação ao poder das multinacionais do ócio e do comércio digital. Vivendo em ambientes eletrônicos superestimulantes, os jovens sentir-se-iam entediados na escola, na maior parte das vezes, ainda distante do mundo digital, ou, quando muito, com experiências extemporâneas de aprendizagem nesse âmbito (SANCHO, 2013).

Não bastassem essas críticas, alguns estudos (veja-se, por exemplo, SINGER; SINGER, 2007) indicam que os produtos eletrônicos, e, em especial, aqueles beneficiados pelos recursos cada vez mais amplos da tecnologia digital, ao exacerbarem a fantasia e criarem uma confusão propositada entre o que é real e o que é imaginário, dificultariam a distinção entre realidade e faz de conta, podendo levar, até mesmo, à negação da realidade. Outros estudos, inversamente, identificam um “*deficit de magia*” em muitos desses produtos, cujo hiper-realismo e a ausência de oportunidade para a invenção e a criação prejudicaria o desenvolvimento de brincadeiras mais complexas e criativas. Seja como for, todas essas condições determinariam uma assimilação fácil, sem barreiras, nem crítica, a quaisquer conteúdos e mensagens veicu-

lados. A brincadeira, assim colonizada, ficaria completamente à mercê de interesses espúrios.

Outra questão apontada pelos estudiosos do comportamento humano que criticam as novas mídias (veja-se, novamente, LEVISKY, 1998, COLONNESE, 1998), com implicações para os jogos eletrônicos, quer estejam em consoles (os videogames), máquinas dedicadas, aparelhos de telefonia celular (dos mais simples até os *smartphones*) e aparelhos portáteis como o *Gameboy*, quer estejam em computadores PC e portáteis, como os *tablets* e os PDA (*Personal Digital Assistant* ou *palmtop*), é que as relações de objeto que se estabelecem com eles são, predominantemente, do tipo parcial, isto é, prescindem de uma visão integradora daquilo com o que se relacionam. Na relação de objeto parcial, o objeto não só é tomado isoladamente, como é, ele mesmo, fragmentado, a fim de cumprir uma função específica, perdendo seu valor de conjunto. Tais relações contribuiriam para dar lugar, posteriormente, a relações inter-humanas dessubjetificantes, e, por isso, violentas, nas quais o outro não é concebido como um sujeito inteiro, com vontade própria, qualidades e defeitos, e, sim, “usado” em função daquilo que ele pode satisfazer. Também por isso, acredita-se que a cultura lúdica digital potencializaria a solidão, o isolamento e a abdicação de contatos sociais reais.

O fato é que sequer é necessário recorrer a estudos científicos e à opinião dos especialistas para perceber que as condições propícias para contatos sociais reais são cada vez mais raras entre as crianças de hoje, sobretudo nas grandes cidades. Oriundas de famílias com menor número de filhos, distantes dos demais familiares (primos, avós, tios) devido à lógica da vida urbana e das novas configurações familiares, essas crianças têm escassas oportunidades para brincar umas com as

outras: a rua, com suas calçadas, parques e praças, é vista como ameaçadora, e ir à casa de outra criança é difícil, implicando deslocamentos por vezes onerosos e tempo disponível de adultos que possam levá-la e de outros que se responsabilizem por ela lá.

Em contrapartida, no tempo que passam na maioria das escolas, o único momento da rotina escolar permitido à brincadeira é o recreio, cujos 15 ou 20 minutos são, também, destinados a merendar, tomar água e ir ao banheiro. Como se pode perceber, a infância contemporânea é, cada vez mais, vivida *indoor*.

Há quem identifique, inclusive, um “*deficit* de natureza” na infância atual, dado que as crianças estariam crescentemente sedentárias, sem contato com o ambiente natural e sem oportunidades para praticar atividades ao ar livre.

À criança resta, então, a alternativa de brincar sozinha, dentro de casa. Enquanto algumas crianças brincam na companhia da televisão – pois, como disse uma menina de sete anos em uma pesquisa sobre o brincar das crianças brasileiras, “é chato brincar sozinha, e com a tevê ligada, ela fica falando” (CARNEIRO; DODGE, 2007, p. 155) –, outras jogam jogos eletrônicos.

Diante desse panorama sombrio, as indagações se revigoram: afinal, como as diferentes formas de brincar, e os brinquedos criados ao longo da História são experimentados pela infância atual? De que maneira essa cultura lúdica, com seu vasto repertório de jogos, brincadeiras e brinquedos, amalhado por séculos, por inúmeros povos, em diferentes lugares e em condições tão diversas (e, frequentemente, adversas), e que integra o patrimônio cultural da Humanidade, será conhecida no futuro?

Observe-se que a criação, a recriação e a transmissão da cultura lúdica ocorrem por meio de trocas intra e intergeracionais: tanto a invenção quanto a difusão de práticas lúdicas requerem tempo, espaço e parceiros com quem aprender e ensinar a brincar. Fórmulas de escolha, jogos de mãos, brinquedos e as mais diversas brincadeiras e jogos, com seus modos específicos de serem executados, segundo variadas e complexas regras, só ganham existência de uma maneira: brincando. É brincando que as brincadeiras são aprendidas e ensinadas.

Sendo assim, cabe perguntar, de forma mais incisiva: estará a cultura lúdica tradicional e a própria capacidade de brincar, ante a solidão, o sedentarismo infantil e a cultura lúdica digital, fadada à extinção?

Para propor uma resposta a esta pergunta e também às indagações anteriores, examinemos, antes, o que outros tantos estudiosos (veja-se, por exemplo, WEISS, 2001, VEEN; WRAKING, 2011, PALFREY; GASSER, 2011) têm propalado acerca dos benefícios e das vantagens da era digital para o comportamento humano, especialmente o das crianças.

Possíveis benefícios das novas tecnologias para o comportamento humano

Um desses benefícios diz respeito ao aumento das oportunidades de ampliação das funções cognitivas humanas – memória, imaginação, percepção, raciocínio –, que seriam estimuladas pelos diferentes sentidos postos em jogo na exploração das novas tecnologias, tais como tato, visão, audição e sinestesia. Muitas delas forneceria ao usuário o controle de uma ampla variedade de fluxos de informação e comunicação, e seriam, por isso, especialmente propícias ao desen-

volvimento da autonomia e da iniciativa na busca do conhecimento. Aliás, os recursos de mobilidade e a maior autonomia no controle desses meios eletrônicos concorreriam decisivamente para isso, dada a possibilidade cada vez maior de permitirem selecionar a informação de modo eficiente, adequado e imediato, conforme as necessidades de cada um. Disso decorreria uma perda de tolerância em relação aos modos passivos de aprendizagem, com rejeição às formas tradicionais de ensino.

Tais comportamentos, somados à melhoria do processamento das informações, da atenção visual, da coordenação visomotora e a memória operacional, estariam em sintonia com as novas competências cognitivas, em termos de velocidade, capacidade de manipulação de modelos complexos e descoberta de regras não explícitas por meio da exploração autônoma ou induzida. Segundo essa perspectiva, crianças e adolescentes com larga experiência com meios eletrônicos teriam mais possibilidade de êxito no mundo atual, altamente tecnologicizado.

Diferentemente dos detratores das novas tecnologias em relação aos seus efeitos deletérios sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infanto-juvenil, vários estudiosos (veja-se, por exemplo, McGONIGAL, 2012, GULARTE, 2010, MARTINEZ, 2011, FOLQUE, 2011, e novamente PALFREY; GASSER, 2011) enfatizam seu potencial para a ampliação do conhecimento e da cultura, devido aos desafios propostos, o que suscitaria a curiosidade, o interesse e, até, posteriormente, o aumento do pensamento divergente. Eles também defendem que, graças às trocas *online* propiciadas pela internet, muitos dos jogos eletrônicos, antes jogados a sós, instaurariam um tipo de sociabilidade capaz de contrarrestar a tendência à solidão infantil nas grandes cidades. Essa

sociabilidade virtual contribuiria para a construção da personalidade, o enfrentamento da timidez e a ampliação dos contatos sociais, além de estimular a aprendizagem coletiva, na qual todos aprendem com todos. No limite, McGonigal (2012) defende que, com os jogos de computador e os videogames, a partir de seu mundo virtual, é possível mudar a própria realidade, como um todo.

Quanto à indução de comportamentos agressivos, estudos (veja-se, por exemplo, ALVES, 2005) ponderam que os jogos eletrônicos, em si mesmos, não têm todo esse poder, desempenhando, isto sim, um papel catártico para a agressividade existente em todos nós, ao ressignificar insatisfações e expressá-las de modo socialmente aceitável e sem consequências para o mundo real. Já a banalização da violência que a alta exposição aos jogos eletrônicos de temática violenta engendraria é contestada com o argumento de que violento é o ato, concreto ou simbólico, que destitui a pessoa de sua condição de sujeito, tratando-a como mero objeto. A dessensibilização à violência proviria justamente da passividade ante as situações violentas. Daí que, nos jogos eletrônicos em que os jogadores assumem uma posição ativa, de enfrentamento a essas situações, longe de habituarem-se a elas, naturalizando-as, desenvolveriam uma posição crítica a respeito, sobretudo quando a interação com esses conteúdos fosse mediada por outros sujeitos, fomentando a discussão sobre aquela experiência em termos de possíveis implicações no caso de sua transposição para a vida real.

Por fim, partindo do pressuposto de que o ciberespaço amplia as fronteiras do real, os defensores das novas tecnologias preconizam seu importante papel na atividade imaginativa, contestando a crítica do “*deficit de magia*” (veja-se, por exemplo, KENSKY; AGUERRE, 2003, GOMES, 2013). Embora os próprios criadores dos jogos eletrônicos admi-

tam que eles se tornaram mais reais graças aos avanços tecnológicos e às possibilidades abertas pela internet, o acréscimo de elementos irrealis, somado à proposição de situações desafiadoras e estimulantes em um contexto familiar e emocionalmente seguro, e o constante exercício do faz de conta, encorajariam a iniciativa para a resolução de problemas e a abertura para outras possibilidades. O pensamento criador e imaginativo seria, portanto, beneficiado pela prática dos jogos eletrônicos.

Como se pode perceber, não obstante a imperiosa necessidade de mais estudos a respeito dos efeitos das tecnologias no comportamento humano, dado que muitos de seus achados devem ser traduzidos como uma advertência aos riscos gerados pela exposição massiva às novas mídias, elas desempenham um importante papel na configuração da subjetividade contemporânea e, por conseguinte, na forma de brincar atual. Como respondem eficazmente à solidão e ao sedentarismo infantil e estão em sintonia com alguns dos valores centrais da nossa época – sucesso e rapidez, por exemplo –, tendem a se impor, no contexto da cultura lúdica. Sua hegemonia pode, inclusive, prejudicar a preservação da cultura lúdica tradicional. Porém, acreditamos que isso pode ocorrer, não por causa dos novos meios lúdicos em si mesmos, mas, sim, pela eventual impossibilidade das crianças brincarem e interagirem umas com as outras e com as outras gerações. Seja como for, o que não se pode é contestar a legitimidade dos novos modos de brincar da era digital.

Mas, diante de tudo o que foi abordado até agora, persiste a dúvida: serão as condições atuais propícias ao brincar, e, portanto, à conservação e ao desenvolvimento da cultura lúdica?

Impactos na cultura lúdica: riscos e benefícios

Reiteramos que o que garante a vivência e a propagação da cultura lúdica é o próprio ato de brincar. Ele requer, por sua vez, diferentes formas de interatividade, o que significa “ação entre”. Ou seja, é preciso agir (agir de fato e agir simbolicamente, em pensamento, o que quer dizer operar) e trocar (consigo mesmo e como outro, real e – por que não? – virtualmente).

O ato de brincar também implica liberdade: sendo o *etos* do brincar a espontaneidade, só se pode denominar brincadeira a ação livre, realizada em uma situação à qual a pessoa adere espontaneamente. Sua motivação é essencialmente intrínseca, pois os logros eventualmente obtidos não são a razão de brincar, e, sim, o próprio brincar.

Sem isso, as brincadeiras não podem ser praticadas, atualizadas, inventadas nem difundidas – sejam elas tradicionais, sejam elas digitais.

Mas, se é importante garantir às futuras gerações o direito de brincar, por meio do qual elas terão acesso às formas de brincar milenarmente acumuladas, assim o é porque brincar é, em si mesmo, um direito, por meio do qual a própria vida se afirma, já que, como forma de expressão e compreensão, tornamo-nos quem somos brincando. De mais a mais, as brincadeiras são parte do nosso patrimônio cultural, sendo nosso dever, como adultos responsáveis pelas novas gerações, partilhá-lo, difundindo-o.

Não se trata, contudo, de agir na perspectiva do “resgate” ou da mera preservação do direito de brincar e das próprias brincadeiras, enrijecendo uma manifestação cultural que é, por excelência, dinâmica. Como recorda Sprea (2010), citando o antropólogo Hermano Vianna,

resgate é para sequestrados, acidentados, desaparecidos. Se algumas brincadeiras desaparecem ou são substituídas, devemos nos questionar sobre quais são as condições atuais para experimentá-las: será que nós, adultos, não estamos renunciando ao nosso papel de mediadores desta cultura? Que tempo e espaço para brincar não só ofertamos como também partilhamos com as crianças e jovens de hoje?

Brincadeiras milenares como sapata, bolinha de gude, fita ou passa-anel, por exemplo, correm sério risco de extinção, se as crianças de hoje não tiverem com quem aprendê-las, tampouco onde e com quem brincar. Somente assim, elas poderão transmiti-las, no futuro, para outras crianças. Como quem as conhece são as gerações anteriores, são essas gerações que poderão ensinar tais brincadeiras, e, mais do que isso – sem o que esse aprendizado não se efetiva –, oferecer efetivas oportunidades para brincar.

Não é por menos que o problema deixa de ser, por exemplo, dar ou não dar um *tablet* como presente de Natal a uma criança, para converter-se em assumirmos ou não o papel de mediadores consequentes da cultura, na qualidade de responsáveis pelas novas gerações.

Sob essa perspectiva, também a questão da colonização dos jogos eletrônicos adquire outro sentido.

Há que se considerar que todo jogo, eletrônico ou não, tem algum conteúdo, seja ele pedagógico, fantástico, violento, ou, simplesmente, relativo aos modos de ser e de viver de determinada época. A ele subjaz uma visão de mundo que também é assimilada quando se joga. Entretanto, ao contrário do que muitos pensam, a assimilação deste conteúdo, junto como a visão de mundo e seus valores implícitos, não é passiva; ao contrário: trata-se de uma apropriação ativa

por meio da qual quem joga ressignifica reiteradamente aquele objeto lúdico, e, por conseguinte, seu conteúdo. Por isso, a ação livre é tão importante para que a brincadeira de fato ocorra. Mas, também por isso, a interação é fundamental: é ela que permitirá os ajustes, as atualizações e as adaptações, tanto à realidade, quanto aos desejos, renovando seu sentido.

Portanto, se quisermos, efetivamente, assegurar o direito de brincar das crianças e jovens de hoje – e também daqueles que hão de sê-lo no futuro –, contribuindo, a um só tempo, para o exercício do direito de brincar e para a transmissão e a constante reinvenção da cultura lúdica, precisamos assumir, de forma consciente e conseqüente, o papel de partícipes ativos deste processo.

Conclusão

Ao cabo dessa rápida análise, é fácil perceber que há muito a pesquisar sobre o assunto, e que muitas das preocupações que cercam a discussão sobre as relações entre o comportamento lúdico infantil na contemporaneidade não são novas, não obstante a recente presença da tecnologia digital na sociedade: a constante ameaça que a atividade lúdica sofre quanto a ser colonizada por interesses extrínsecos e, mais do que isso, espúrios, à brincadeira é uma delas; da mesma forma, a problemática da mediação da brincadeira – um papel que as gerações adultas oscilam em assumir, ora de modo demasiadamente intrusivo, ora com lassidão, resultando na omissão em relação à transmissão e recriação da cultura lúdica, e, por conseguinte, na participação na aprendizagem social da brincadeira.

Por isso, discutir o papel do adulto diante da criança e da cultu-

ra lúdica na era digital é tão importante. Para além de, simplesmente, autorizar ou negar o uso do computador para jogar, ou, ainda, limitar o tempo de acesso aos jogos eletrônicos, por exemplo, cabe-lhe ser parceiro das descobertas infantis nesse ambiente virtual, ajudando a criança a elaborar seus novos conhecimentos e experiências. Oferecer-lhe oportunidade de interagir com outras crianças também é fundamental: elas, assim, partilham e constroem cultura, mas também se regulam mutuamente em relação às tecnologias digitais. Os resultados de experiências de uso partilhado do computador exemplificam isso: a promoção do diálogo e a cooperação mútua, o revezamento e a transmissão do conhecimento, mitigando, ainda, o poder de “abdução” que tem a tela quando usada individualmente (veja-se MARTINEZ, 2011).

Isso, porém, não é privilégio das situações envolvendo as mídias digitais. A bem da verdade, é o que se espera de todo adulto que ama o mundo o bastante para assumir sua responsabilidade sobre ele e pelas novas gerações, tal como Hannah Arendt (2007) já ensinara.

Têm, pois, razão Palfrey e Gasser, quando declaram que “as necessidades de limites são sociais, não tecnológicas; as melhores soluções não são proibir o uso da tecnologia, mas ensinar como usar melhor as ferramentas tecnológicas.” (PALFREY; GASSER, 2011, p.16).

Referências

ALVES, Lynn. **Game over**: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato; DODGE, Janine. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos; Boa Companhia, 2007.

CARR, Nicholas. **The shallows**: what the internet is doing to our brains. New York, NY: W. W. Norton, 2010.

COLONNESE, Fernanda. As interferências da mídia no processo de identificação do adolescente. In: LEVISKY, David (org.). **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 161-172.

CONSENZA, Ramon M. Entrevista: para entender os nativos digitais. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano IX, n. 28, p. 16-18, jul./set. 2011.

FOLQUE, Maria da Assunção. Educação infantil, tecnologia e cultura. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano IX, n. 28, p. 8-11, jul./set. 2011.

GOMES, Suzana dos Santos. Brincar em tempos digitais. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 19, n. 113, p. 44-51, set./out. 2013.

GULARTE, Daniel. **Jogos eletrônicos**: 50 anos de interação e diversão. Tere-sópolis, RJ: Novas Ideias, 2010.

KENSKI, R. e AGUERRE, G. Armas de diversão em massa. **Superinteressante**, São Paulo: 56-60, jun. 2003.

LEVISKY, David. A mídia: interferências no aparelho psíquico. In: LEVISKY, David (org.). **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 145-160.

MARTINEZ, Juan Pedro. O computador na sala de aula. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano IX, n. 28, p. 13-15, jul./set. 2011.

McGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANCHO, Joana María. De geração Einstein à geração estúpida. **Pátio Ensino Médio**. Porto Alegre, ano 5, v. 18, p. 6-9, set./nov. 2013.

SINGER, Dorothy G.; SINGER, Jerome T. **Imaginação e jogos na era eletrônica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SPREA, Nélio. **Brincantes**: um documentário sobre a invenção de brincadeiras na escola. 2. ed. Curitiba, PR: Parabolé Educação e Cultura, 2010.

STRASBURGER, Victor. **Os adolescentes e a mídia:** impacto psicológico. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRAMONTINA, Silzá. Os riscos da internet para as crianças. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano IX, n. 28, p. 37-39, jul./set. 2011.

VEEN, Win; WRAKING, Bem. Educação na era digital. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano IX, n. 28, p. 4-7, jul./set. 2011.

WEISS, M. L. L. Internet: questões básicas da aprendizagem do adolescente. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 19, n. 56, p. 74-78, out. 2001.



Capítulo 12

***Scripts* de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente**

Jane Felipe

Todos os dias, ao olharmos os noticiários exibidos pelos veículos de comunicação de massa, nos deparamos com estatísticas estarrecedoras sobre as violências cometidas contra segmentos sociais mais vulneráveis como crianças, em especial meninas, mulheres, negras/os, *gays*, transexuais, travestis, descendentes de povos originários, mendigos, dentre outros. Ao longo dos últimos anos, inúmeras pesquisas têm sido feitas sobre as temáticas de gênero, sexualidade e infâncias, mostrando a importância de discutirmos essas questões, pois elas se relacionam diretamente com direitos humanos, ética e cidadania. Tanto na formação docente quanto na formação das crianças e de suas famílias, esse diálogo se faz necessário e urgente.

Escola e Direitos Humanos: para pensar as diferenças, desigualdades e preconceitos

A partir de 2015 a sociedade brasileira se viu diante de uma acirrada discussão em torno da retirada do conceito de gênero do Plano Nacional e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Assistimos a uma lamentável, retrógrada e equivocada argumentação, sedimen-

tada em uma completa confusão conceitual entre identidades de gênero e identidades sexuais, proferida por determinados setores da sociedade. Mais precisamente segmentos religiosos e um grupo de parlamentares se organizaram para retirar dos planos de educação qualquer menção à equidade de gênero nas escolas. Tais episódios mostraram o quanto a sociedade brasileira precisa avançar na compreensão do papel da escola na construção da cidadania e na formação de sujeitos críticos e comprometidos com os Direitos Humanos. Discutir gênero e as relações de poder entre os sexos, que desencadeiam e justificam desigualdades e discriminações, é dever da escola, das famílias e demais instituições. É preciso investir na formação docente de modo qualificado e competente, para que os/as professores/as não reproduzam confusões conceituais e façam uma interpretação equivocada das teorias que discutem identidades de gênero, identidades sexuais, relações étnico-raciais, dentre outros temas.

Cabe à escola refletir sobre desigualdades e preconceitos, mostrando o quando em muitas sociedades as diferenças acabam se transformando em desigualdades, excluindo grupos e até mesmo matando pessoas por causa da cor da pele ou pelo fato de serem mulheres, crianças, gays, lésbicas, transexuais, intersex, pobres, ou ainda por pertencerem a determinada religião ou serem oriundos deste ou daquele país ou região. A escola, em todos os níveis, deve ter como princípio básico a ampliação do conhecimento de seus/suas alunos/as, professores/as e demais profissionais que nela atuam. Neste sentido, qualquer tema que as crianças tragam para o debate deve ser discutido e problematizado.

Para entender os conceitos

Em relação ao conceito de gênero, cabe lembrar que ele começou a ser utilizado mais amplamente na década de 80 do século XX por pesquisadoras feministas, para questionar a ideia de uma “essência” ou “natureza” fundante para explicar e justificar determinados comportamentos em função do sexo biológico. O conceito de gênero enfatiza, portanto, as expectativas culturais, sociais e históricas em torno da ideia de ser homem ou ser mulher. Isso significa dizer o seguinte: ser mulher em um determinado tempo histórico ou em uma cultura específica pode ser bem diferente do que significa ser mulher hoje no século XXI, em um dado país, tendo um determinado pertencimento de classe, de idade, de cor, de religião, etc. Tais expectativas direcionam nossos modos de ser e estar no mundo, afetando nossas escolhas – profissionais e pessoais. Já as identidades sexuais referem-se basicamente ao modo como direcionamos nossos desejos afetivo-sexuais, ou seja, se sentimos desejo por pessoas do outro sexo diferente do nosso (heterossexuais), se por pessoas do mesmo sexo (homossexuais), se por ambos os sexos (bissexuais) ou se não sentimos nenhum desejo por ninguém (assexuais).

Para melhor compreendermos de que modo essas expectativas em torno dos comportamentos vão sendo delineadas, proponho a utilização do conceito de *scripts*⁴¹ de gênero, para pensarmos criticamente sobre todas as prescrições que nos são impostas desde o nascimen-

⁴¹ Parte deste texto foi publicado na revista Pátio (2016). A palavra *Script* tem sua origem na abreviatura da palavra inglesa *manuscript* (manuscrito, em português) que significa aquilo que é escrito à mão. De acordo com o dicionário de Português *on line*, *script* ou *roteiro*, refere-se ao “texto utilizado em filmes, novelas, programas de rádio ou de TV etc., que possui as falas, direcionamentos, informações ou tudo o que possa estar relacionado com o que será desenvolvido”. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/script/>. Capturado em 15/03/16.

to (ou mesmo antes dele). Para desenvolver o conceito de *scripts* de gênero, tomo de empréstimo seu significado a partir do teatro, cinema e TV. Nesses veículos de arte e comunicação, os *scripts* (ou roteiros) são elaborados pelo autor/produtor com uma série de instruções escritas que tem por objetivo nortear a atuação de atores/atrizes/apresentadores/as na construção e no bom andamento da interpretação de seus personagens ou programas⁴². Poderíamos então entender os *scripts* de gênero como roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos. Quando os *scripts* são ignorados, rompidos ou modificados, seus autores, neste caso, a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo (re) escrever seus próprios *scripts*. Tais expectativas das mais diversas ordens vão sendo tecidas e muito bem tramadas ao longo das nossas vidas por diversos discursos (religioso, médico, psicológico, jurídico, midiático) e instituições (família, escola, igreja, etc.), dizendo-nos como devemos ser e nos comportar pelo fato de termos nascido com determinada genitália. A partir de tal inscrição biológica somos descritos como meninos, meninas ou intersex (sujeitos que possuem genitália considerada ambígua). Tanto os *scripts* de gênero quanto os *scripts* sexuais vão sendo construídos, tramados, aceitos, alterados ou rompidos desde a mais tenra infância, uma vez que há

⁴² "No *script* estão todas as informações a respeito do que se vai apresentar, como atitudes, comportamento, descrições técnicas, utilização de cenários, etc., para que seja montado um espetáculo conforme o autor imaginou. A evolução do teatro e a sua aplicação no cinema e televisão obriga que os textos tenham mais detalhes, aproveitando assim tanto a criatividade do autor quando dos atores". Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/script>. Capturado em 25/05/16.

sempre a possibilidade de transgredir e reinventar os roteiros, por mais engessados que possam parecer. Ao retomar a ideia de *scripts*, reafirmo que eles não devem ser confundidos com papéis de gênero, pois, como refere Guacira Louro (2014, p. 24)

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos ...) constituem hierarquias de gênero.

Os *scripts* podem ser entendidos como composições, tramas sutis e ao mesmo tempo complexas, quase sempre negociáveis que integram, embasam e constituem as identidades de gênero e as identidades sexuais⁴³. Estas, por sua vez, devem ser aqui entendidas como não fixas, não permanentes, mas fluidas, dinâmicas, contraditórias. Além disso, é sempre importante lembrar que os conceitos sempre escorregam, são provisórios e não dão conta da complexidade dos sujeitos.

Dilemas docentes diante dos temas ligados a gênero e sexualidade

O que podemos perceber em relação às escolas de educação infantil quando o tema é gênero e sexualidade? Como as professoras

⁴³ Em relação aos *scripts* sexuais, ver trabalhos de GAGNON e SIMON (1973), PARKER (1991; 1999) e PARKER e GAGNON (1995).

lidam com esses temas? Qual o preparo acadêmico que tiveram para discutir tais questões?

Sabemos o quanto a escola pode se tornar um dos espaços mais cruéis para os sujeitos, fomentando discriminações e maus-tratos emocionais contra as crianças e jovens, pois é nela que se aprendem inúmeros comportamentos de violência e preconceito das mais diversas ordens, no convívio com outras crianças. Algumas vezes atitudes preconceituosas e discriminatórias podem partir da própria direção da escola ou do corpo docente, por desconhecerem a dinâmica e a complexidade dos *scripts* de gênero e dos *scripts* sexuais. Uma parcela significativa dos docentes alega ter dificuldades em manejar situações que ocorrem no cotidiano da escola, diante da curiosidade infantil ou diante de algum comportamento considerado fora dos padrões normativos de gênero. Perguntas ou situações relacionadas a nascimento, concepção, práticas sexuais, autoerotismo, ainda provocam algum desconforto nos adultos, que muitas vezes não se sentem à vontade para responder com tranquilidade as questões que são colocadas pelas crianças, quando demonstram curiosidade sobre esses temas.

Outra questão que inquieta os profissionais das instituições escolares, refere-se às crianças que ousam romper com os rígidos padrões de gênero, estabelecidos pela cultura. É preciso entender que crianças pequenas brincam de qualquer coisa, experimentam outros *scripts*, não havendo uma “essência” ou uma “natureza” que as faça brincar de boneca ou casinha pelo simples fato de serem meninas. Do mesmo modo, meninos não nascem propensos a brincar de determinadas coisas por serem do sexo masculino (ELIOT, 2013). Tais comportamentos são aprendidos socialmente, a partir das expectativas impostas pela cultura e pelo tempo histórico no qual estamos inseridos.

Em relação às famílias oriundas de casais *gays* ou lésbicas, muitas escolas ainda não estão preparadas para lidar com tal realidade. Quando as crianças comentam que elas têm dois pais ou duas mães, acabam sendo discriminadas, demonstrando assim que existe uma série de dificuldades em lidar com novas configurações familiares (FERREIRA, 2016). Tal fato torna-se perceptível quando as escolas insistem em trabalhar com esse modelo dicotômico e binário de datas comemorativas do dia das mães e dia dos pais, por exemplo.

Um ponto importante refere-se à literatura infantil, pois algumas escolas não olham atentamente para as discriminações que alguns acervos trazem. Ou ainda, tais espaços educacionais se recusam a comprar livros de literatura infantil para o seu acervo que possam apresentar o tema de famílias diferentes do modelo heterossexual. Alegam que não querem ter problemas com as outras famílias ou qualquer outro tipo de reclamação por propor esse tipo de literatura.

Outro aspecto a observar é que os livros de sexualidade voltados ao público infantil nem sempre conseguem abordar os temas de forma transparente e objetiva. Além disso, muitos deles reiteram um modelo heteronormativo (colocando a heterossexualidade como norma inescapável e a única possível), ignorando assim outras manifestações identitárias e outras possibilidades de configurações familiares. Além disso, muitos desses livros não contemplam determinados temas e sujeitos: pessoas LGBTQI+ não são, na maioria das vezes, representadas. Temas como homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, intersexualidade, são entendidos de forma equivocada ou simplesmente são ignorados como aspectos relevantes da constituição possível dos sujeitos. Além disso, a violência/abuso sexual, os maus-tratos emocionais e demais formas de violência estão presentes em muitas famílias,

afetando de algum modo as crianças. Por conta disso, seria importante termos um olhar sensível sobre tal realidade, procurando avaliar muito bem a qualidade dos livros, tanto os didáticos quanto os paradidáticos e os de literatura infantil, observando se eles não veiculam algum tipo de discriminação. Cabe ao corpo docente examinar a pertinência e a qualidade literária dos mesmos.

Temas relevantes para a formação docente

A segunda edição do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (2014-2016), uma parceria MEC/FACED/UFRGS demarcou um momento importante para a área de Educação infantil ao propor a inclusão da disciplina *Diversidade na Educação Infantil*, inexistente na primeira edição do curso (2012-2014). Por entendermos que os temas de gênero, sexualidade, raça, etnia e infâncias se constituem como eixos fundamentais na luta pela equidade e direitos humanos fundamentais, resolvemos inserir no currículo a referida disciplina (30 horas) dividindo-a em dois momentos de quinze horas, com discussões a respeito de gênero e sexualidade e questões étnico-raciais. Desse modo, o eixo condutor da disciplina, como refere a ementa, se pautou nas “Relações entre infância, cultura e diversidade na escola de Educação Infantil. Produção dos corpos infantis, em especial as questões envolvendo raça, etnia, gênero e sexualidade nas culturas infantis contemporâneas”.

Tínhamos como objetivos analisar de que forma os corpos infantis são construídos na cultura, levando em conta aspectos históricos e sociais nessa construção, para além dos aspectos biológicos; discutir a construção das identidades de gênero e das identidades sexuais na

infância; aprofundar o conceito de raça e etnia e analisar o conceito de diversidade e suas implicações para a Educação Infantil. Em geral, as professoras que atuam com crianças de zero a seis anos referem que não tiveram formação para trabalhar com essas temáticas e vez por outra são demandadas pelas próprias crianças, com suas perguntas sobre concepção e nascimento, além das curiosidades naturais em relação ao corpo. Muitas vezes o corpo docente se sente então despreparado (e desamparado) para que possa discutir essas questões de forma tranquila, já que muitas famílias têm um pânico moral diante de qualquer pergunta ou comportamento que tenha ligação com o tema da sexualidade ou relações de gênero. Outro fator é que não raro, muitas crianças vivenciam situações de violência de toda a sorte em seus próprios lares. Daí a relevância de compreendermos e aprofundarmos determinados conceitos neste campo, discutindo como se constroem os *scripts* de gênero e sexualidades na infância e de que forma tais roteiros e expectativas vão compondo as identidades dos sujeitos através dos inúmeros discursos presentes na cultura. Também é importante conhecer a história do corpo e da sexualidade, entender os processos históricos de constituição das famílias, olhar criticamente a idealização de amor romântico e sua estreita vinculação com o tema da violência doméstica, discutir maternidade e paternidade como processos históricos e sociais. Além disso, é interessante discutir os reiterados processos de erotização dos corpos infantis, em especial a pedofilização como prática social contemporânea, através da publicidade, dos filmes, dos programas de entretenimento exibidos na TV, dos brinquedos e dos jogos *on line*, dentre tantos outros artefatos culturais (FELIPE, 2016).

Em tempos de inúmeras violências, torna-se imprescindível termos uma formação docente inicial e continuada de qualidade, comprometida com os Direitos Humanos e com a formação de sujeitos críticos e éticos.

Cabe salientar que ao longo das duas edições do curso de especialização tivemos alguns trabalhos de conclusão de curso voltados para essas temáticas no campo da diversidade. Destacaria aqui três trabalhos com esse viés. O primeiro deles foi desenvolvido pela professora Giorgia Santos (2014), que buscou discutir a participação da escola infantil na Rede de Proteção aos Direitos das Crianças, lembrando que esta é uma das dimensões analisadas nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. O referido trabalho analisou a legislação e a articulação da Educação Infantil pública com outros setores integrantes da Rede de Proteção no município onde a aluna atuava, pautada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Outra pesquisa realizada por Eduardo Zanette (2016) buscou discutir e tencionar a construção dos *scripts* de gênero nas infâncias, em especial no que se refere à transexualidade, reiterando assim a importância de aprofundarmos os temas que dizem respeito à construção das identidades no âmbito da formação docente em Educação Infantil. Amparado pelo aporte teórico dos Estudos de Gênero, de inspiração pós-estruturalista, dos Estudos Queer e demais estudos que abordam as questões do universo “trans”, o trabalho de Zanette teve por objetivo perceber as situações que estão em jogo na Educação Infantil quando o assunto se refere à constituição de gênero e sexualidade das crianças, especialmente em relação ao tema da transexualidade. O autor chama atenção para um importante aspecto: em que medida os comportamentos infantis podem ser interpretados como possíveis mani-

festações de transexualidade nesse período ou apenas são confundidos com as experimentações que as crianças fazem ao brincarem com objetos que tradicionalmente são voltados para o sexo feminino ou masculino? A partir desse movimento analítico, foram levantadas três categorias que emergiram das narrativas: “Por que eu era um assunto a não ser tocado”: discutindo crianças, infâncias e transexualidade; as hipóteses sobre o corpo e o desejo de apagamento das marcas do biológico; e “Todos os dias tem aula de gênero”: das (im)possibilidades na escola à construção de uma rede (in)formativa. Através da análise, pode-se perceber que a transexualidade é uma expressão identitária de caráter contingente que sofre constantemente regulações heteronormativas de ordem social e familiar. Também foi possível constatar o quanto a escola de Educação Infantil é um ambiente generificado, em que a norma de gênero em uma vertente binária se instala, vigiando e regulando os corpos infantis (LOURO, 2014). Assim, as redes de (in) formação aparecem como uma proposta que envolve a ampliação de conhecimento das famílias e educadores que atuam diretamente com as crianças, possibilitando práticas de valorização da diversidade e de liberdade de expressão para as infâncias.

Por último, o trabalho desenvolvido por Fernanda Bittencout Oliveira (2016), intitulado “Literatura infantil e *scripts* de gênero: com a palavra as crianças”, que teve por objetivo discutir investigar as manifestações de crianças na faixa etária 3-4 anos de uma escola municipal de educação infantil de Porto Alegre sobre gênero através da leitura de quatro livros infantis que trazem em seu enredo questões referentes a este tema. Além disso, foi considerada também a observação de situações que pudessem surgir em diferentes momentos da rotina após a realização da proposta. Os resultados apontaram para um cruzamen-

to entre o que as crianças observam enquanto constituintes de uma cultura que ainda hoje legitima, demarca e estabelece modos de ser, a partir de endereçamentos para homens e mulheres - determinando a constituição de suas masculinidades e feminilidades – e o que elas estabelecem espontaneamente a partir de seus próprios conceitos e representações. Assim, foi possível perceber que as crianças apresentavam em alguns momentos posturas e visões adultocêntricas sobre as questões de gênero - surgindo a partir daí alguns estranhamentos pelas situações com as quais foram confrontadas através das histórias. Já em outros momentos foi possível identificar manifestações singulares que rompiam com tais discursos, vivenciando, neste processo, as questões de gênero na escola infantil sob um viés mais igualitário.

Deste modo, foi possível observar o quanto a disciplina sobre o tema da diversidade produziu significativas reflexões a ponto de se tornarem pesquisas no campo da educação de crianças pequenas.

Referências

ELIOT, Lise. **Cérebro azul ou rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FELIPE, Jane, GUIZZO, Bianca; BECK, Dinah (Org.). **Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ulbra, 2013.

FELIPE, Jane. *Scripts de gênero na Educação Infantil*. **Revista Pátio**, nº 48, julho/setembro 2016. P. 6-9.

FERREIRA, Larissa Richter. **“Mas cadê a mãezinha?” Reflexões e tensionamentos sobre as famílias homoparentais nas escolas de educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia, FAGED/UFRGS, 2016.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Fernanda Bittencourt. **Literatura infantil e scripts de gênero: com a palavra as crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil). FACED/UFRGS, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152891/001013507.pdf?sequence=1>

PARKER, R. G. **Corpos, prazeres e paixões: cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Best Seller, 1991.

____. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: Guacira Lopes Louro. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, v. 1, p. 125-150.

____. Reinventing Sexual Scripts: Sexuality and Social Change in the 21st Century (The 2008 John H. Gagnon Distinguished Lecture on Sexuality, Modernity and Social Change). *Sexuality Research & Social Policy*, v. 7, p. 58-66, 2010.

Parker, R. G., & Gagnon, J. H. (Eds.). **Conceiving sexuality: Approaches to sex research in a postmodern world**. Florence, KY, US: Taylor & Frances/Routledge, 1995.

SANTOS, Giorgia Fabiana Vieira dos. **Redes de proteção à infância: ampliando a noção de cuidado na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil). FACED/UFRGS, 2014.

Zanette, Jaime Eduardo. **Dos enigmas da infância: transexualidade e tensionamentos dos scripts de gênero**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil). FACED/UFRGS, 2016.



AINDA PRECISAMOS CONVERSAR SOBRE CORPO E RAÇA COM PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Leni Vieira Dornelles

*Tenho a impressão
que já disse tudo.
E tudo foi tão de repente.*

Paulo Leminski

Tenho, como o poeta, a impressão de que já disse tudo sobre a educação de crianças, sobre educação infantil. E, tão de repente, volto à disciplina “Diversidade na Educação Infantil”, oferecida pelo Curso de Especialização em Educação Infantil na Faculdade de Educação da UFRGS. Mas, de repente, como Leminski, descobri, trabalhando neste curso, que ainda é preciso dizer alguma coisa sobre o que dizem e o que pensam os/as professores/as sobre raça e corpo na educação infantil.

Pergunto: por que tratar sobre corpo nesse curso? Porque entendo que quando trabalhamos com crianças estamos produzindo corpos e subjetividades. Entendo que o corpo é o meio pelo qual nos tornamos visíveis e, também, é por ele que os outros nos reconhecem,

ou é por ele que, para os outros, somos o que somos. Para Foucault (1997), há uma estreita relação entre poder e corpo, entre poder e subjetividade, conseqüentemente se pode dizer, entre poder e raça. Entende-se aqui que a subjetivação, a partir de Foucault e Deleuze, “[...] sequer tem a ver com a ‘pessoa’: [...] é uma individuação particular ou coletiva [...]. É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder” (DELEUZE, 1992, p. 123-124).

Fischer (2001), a partir de seus estudos em Foucault nos incita a pensar como se elege atualmente, o corpo como lugar de todas as subjetividades. Nesse sentido, em se tratando das crianças hoje, não há como ignorar a história das desigualdades nas relações entre meninos e meninas. Desigualdades que desde muito cedo são apontadas por um modo de apresentar um corpo. O corpo é, portanto, o meio pelo qual as crianças agem sobre o mundo. É no corpo que incidem as práticas que operam sobre ele. Assim, essas “práticas de si” produzem também um tipo particular de corpo de menino, de menina. Há um corpo branco, um corpo negro, um corpo amarelo, um corpo de cada um. Um corpo que quando sai dos parâmetros do corpo marcado como ‘normal’, torna-se o ‘infame’, o “diferente”, “o feio”, aquele que não é aceito, tendo em vista que o “bom”, “normal” e “bonito” é o corpo branco, jovem, com cabelos lisos. Ser diferente dessa normatividade é torna-se, negativo, o outro - aquele que precisa viver com e através da diferença. As crianças negras vivem cotidianamente o ser diferente por serem mais pretas.

Discuto sobre diferença, à medida em que essa precisa ser compreendida e analisada para além da tolerância, com a pluralidade ou diferenças culturais, raciais ou de gênero, por exemplo. Uma diferença

é sempre uma diferença, ou seja, são diferenças políticas, permeáveis, que existem independentemente de serem ou não aceitas ou que algum poder as nomeie como aceitáveis ou “normais”, ou apenas como “sujeitos infames”. O que será que passa na cabeça das crianças, quando sentem que o outro lhe vê como “anormal”?

Ao discutir com os professores do curso sobre as relações entre infância, cultura e diversidade na escola de educação infantil, tentamos entender como se produzem os corpos infantis nas suas salas de aula. Como discutem sobre as questões que envolvem raça, etnia, gênero e sexualidade, geração com seus alunos tão pequenos? Ao tratar sobre diferença, foi importante trazer à baila a discussão de Veiga-Neto (2010, p. ???), quando explica que diferença e diversidade não são a mesma coisa. Para o autor, “diferença é constituída na relação com o outro”, é decorrente do fato de as pessoas não serem iguais entre si, enquanto a diversidade é uma cicatriz visível ou detectável diretamente no corpo.

Foi importante discutir com os/as alunos/as do curso sobre como atualmente o corpo ocupa um lugar de destaque na nossa sociedade e o quanto na escola isso não fica diferente. Conversamos sobre o quanto as crianças sabem e sentem, desde cedo, discutir sobre o que é considerado belo, aceitável, feio, diferente. Descobrimos em nossas contendas o quanto é preciso ainda se trabalhar com práticas que ajudem a (des)construir e compreender essa temática. Aprendemos que o corpo é uma produção discursiva, histórica e cultural, ou seja, é possível entender que “o corpo não é ‘dado’ vai ao longo dos tempos adquirindo ‘marcas’ da cultura”.

Percebo que o trabalho com o corpo torna-se importante para entender como ele é constituído e as possibilidades de se trabalhar

com “corpos diferentes”, sobre as diferenças marcadas através das raças que compõem e/ou constituem as nossas salas de crianças.

No que se refere às questões raciais, descobri que as professoras, num primeiro momento, verbalizavam que esse não era um tema que precisasse ser discutido com as crianças. Afirmavam que por serem pequenas não seriam racistas ou preconceituosas. Buscamos apoio em Oliveira e Abramowicz (2010), quando por meio de suas pesquisas realizadas com crianças de 0-3 anos, em uma creche no interior de São Paulo, afirmam que “a questão racial é um aspecto que está presente no meio escolar e acaba se tornando elemento curricular, mesmo que os professores não tenham clareza dessa ocorrência” (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p.210).

Precisamos de um tempo para sustentar a discussão, e que os/as professores/as se dessem conta e ficassem atentos/as do quanto na cotidianidade de suas ações, muito nas entrelinhas, as crianças negras eram deixadas de lado. Ações às vezes bastante escamoteadas, não assumidas, não verbalizadas. Entretanto no decorrer das aulas do curso, conforme foram acontecendo as discussões, na medida em que se sentiram mais seguros, os/as professores/as se permitiram falar e contar as vezes que haviam se manifestado de forma bastante preconceituosa e racista com seus colegas ou com suas crianças. Perceberam como esse racismo surgia nas brincadeiras das crianças, como por exemplo, quando observaram que uma menina negra era impedida de participar do teatro das princesas, ou mesmo quando o bebê negro era o último a fazer a troca de fraldas ou ter o seu nariz limpo. Professores/as que se negam a pentear os cabelos das crianças negras, algumas vezes verbalizando: “teu cabelo é ruim, não posso arrumar”.

Professores/as que contavam de sua surpresa ao levarem imagens de uma mãe negra que acarinhava seu bebê, quando o bebê Max, de dois anos e meio, negro, veio engatinhando e apontando para a criança da imagem disse:

- “Bebê Max”.

O movimento e manifestação do bebê Max confirmam aquilo que tratamos em um outro lugar,

[...] as histórias acerca de personagens negros valorizados só foram percebidas quando trouxeram, além da valorização étnico-racial, algum aspecto de ludicidade, dado que aumentou, no nosso entendimento, a importância da proposta pedagógica e da qualidade da intervenção do professor na construção de uma efetiva educação antirracista (DORNELLES e KAERCHER, 2012, p.10).

Muitos/as professores/as entenderam que ainda é preciso enfrentar e tratar, desde muito cedo, com as crianças da educação infantil, sobre as questões raciais. Ao pesquisar com a professora Circe Mara Marques sobre o assunto, descobrimos que ao trazermos esse tema para os berçários da região metropolitana de Porto Alegre, ainda era necessário construirmos uma pedagogia antirracista na escola de crianças. Perguntávamos: “o que estamos fazendo para que outros modos de compreender as infâncias aconteçam na formação de professores/as? Que pedagogia antirracista podemos construir em nossos espaços escolares?” (DORNELLES e MARQUES, 2017, p.294-295).

Nossas discussões sobre algumas formas de se tratar na sala de aula de crianças sobre corpo, raça possibilitou que tratássemos e in-

ventássemos outras possibilidades de se estar na sala de aula, e enfrentar esses temas com crianças.

Algumas experiências sobre o tema: o que os/as alunos/as do curso trouxeram de seu trabalho sobre raça com crianças

Apresento algumas experiências⁴⁴ no que se refere às questões raciais com crianças, experiências no sentido daquilo que nos toca, como nos ensina Larrosa (1998). A professora de uma turma entre quatro e cinco anos, de uma escola da região metropolitana de Porto Alegre iniciou seu trabalho contando a história “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém. Em conversa com as crianças sobre a história perguntamos:

– Por que a Lelê não gostava de seu cabelo? Ao que as crianças logo responderam que não sabiam. Nesse momento, um deles disse:

– Se ela não gosta do cabelo, por que não corta?

Marques (2015, p. 49) mostra que “Os cabelos são tidos como um forte referencial de beleza, contanto que sejam claros, lisos e sedosos. Nesse sentido as crianças negras são as de ‘cabelo ruim’”. Discutimos sobre o efeito modo de ser sujeito negro, quando as crianças desde muito pequenas escutam: teu cabelo é ruim, tua cor é de sujeira. Não sabemos do trabalho que o corpo/célula tem para construir os cachinhos das crianças crespas. Ainda bem que hoje já assistimos a professores trabalhando com vistas a empoderar⁴⁵ crianças crespas, a fim de gostarem de si e de seus cachos.

Voltando ao trabalho sobre a história *O cabelo de Lelê*, a profes-

⁴⁴ Essa atividade foi desenvolvida a partir do trabalho de sala de aula de uma escola de educação infantil, e apresentado no curso de Especialização em Educação Infantil - FACED/MEC, no ano 2015.

⁴⁵ Sobre o tema, ver o projeto “Empoderadas”, de Luciana D. Ramos. Disponível em: <https://www.facebook.com/poderdocrespoig/?rc=p>. Acesso em julho de 2017.

sora explicou que ela gostava do cabelo cumprido, mas não dos cachinhos. Uma criança disse que ela poderia fazer chapinha, e outra falou que ela poderia molhar o cabelo e assim ele ficaria lisinho, ao que o coleguinha explica “é quando a gente toma banho e molha o cabelo, ele fica liso”.

Muitas crianças diziam não gostar da enorme cabeleira de Lele pelo seu volume. Voltaram para as ilustrações da história e conversaram, pois eles achavam o cabelo de Lele feio, porque, em função de seu volume, nem ela mesma sabia o que fazer com ele. No entanto, assim que ela descobriu os vários tipos de cabelos que apareciam naquele livro que falava da África, ela passou a gostar e a brincar com seu cabelo. As professoras que trabalharam essa história contavam que essa possibilitou que inventassem e brincassem de fazer diversos tipos de cabelos: cabelos com tranças, com turbantes, com lenços, topes e amarrações.

As crianças, depois da leitura e discussão do livro, buscaram no laboratório de informática imagens de cabelo de pessoas negras. Como resultado, apareceram vários cabelos, aos quais toda a turma gostou e aplaudiu. Surgiram muitos comentários em relação aos cabelos pesquisados nos livros e na *internet*, ao que comentavam: - Olha o cabelo daquela mulher da novela!; - O cabelo daquele menino é enroladinho e loiro!, ao falarem de uma reportagem sobre pais negros e crianças negras que tinham os cabelos loiros.

Outra atividade organizada a partir da literatura infantil foi a leitura pela professora do grupo de seis anos de uma escola infantil da periferia de Porto Alegre, do livro de Léia Cassol “Ana, o cachorro

e a boneca". O livro tem uma sequência com repetições de frases que foram curtidas pelas crianças que repetiam os versos da história a partir da leitura da mesma pela professora. Após essa leitura, o grupo conversou, fez comparações, associações, questionaram o jeito de ser de Ana, sobre o seu cabelo "feito molinha de caderno". Depois foram convidados também a pensar no porquê não temos muitas pessoas negras como referência de sucesso nas novelas, nos programas televisivos e nas propagandas. Após a conversa, a professora pediu que as crianças procurassem nas revistas (previamente selecionadas, tendo em vista que nas revistas da grande mídia impressa são poucas as imagens de pessoas negras), imagens de pessoas negras. As crianças descobriram que havia poucas imagens de pessoas negras se comparadas com o montante de imagens de pessoas brancas.

Em outro momento, foram convidadas a pegarem espelhos e olharem para si mesmo, para seu próprio corpo, sobre como se viam, como viam seus colegas e a positividade em se reconhecerem como negros. Perspectivava levá-los a compreender que somos todos diferentes. A entender e atentar para o outro, aquele diferente de si, embora eles tivessem apenas seis anos. Falar sobre isso na sala de aula tornou possível avançar no debate sobre questões históricas que envolvem o preconceito e a discriminação contra a pessoa negra.

A partir daí, as crianças falavam: "eu sou negra, meu cabelo é de molinha e eu gosto de mim como eu sou", "os animais não têm preconceito de cor", "a gente tá aprendendo aqui que ninguém é melhor que ninguém, cada um é cada um", "eu acho, sora que nós podemos mudar isso, se também falar para as outras pessoas que elas não são erradas por serem negras". "É crime ser racista".

As crianças tiveram a oportunidade de brincar com bonecos negros como a Ana da história e conversaram sobre o que algumas crianças diziam que tinham medo da boneca negra e sobre o porquê do medo da boneca negra. Se a boneca negra é pouco ou muito conhecida. Se é comum encontrar esse tipo de boneca nas lojas. Sobre quem tinha bonecas ou bonecos negros em suas casas. Descobriram que muitas meninas acabavam se recusando a ter bonecas negras, porque diziam que elas não eram o tipo de boneca que todas as outras meninas têm. Para eles, naquele momento, se mais crianças tivessem bonecas negras, isso seria normal. Uma menina comentou que queria comprar uma boneca negra e que não encontrou na loja. A outra que queria comprar uma boneca negra, mas sua mãe não deixou porque disse ser feia. Isto também gerou novas discussões sobre a necessidade de se mudar o padrão de beleza onde só o branco de cabelo liso é valorizado. Uma menina dizia que a mãe até iria comprar, mas elas eram muito caras (quando as encontramos nas lojas ou são de coleção, ou “exóticas”).

Ao se olhar para o como as crianças se posicionam frente a seus corpos negros, observa-se que a produção das culturas infantis é materializada não só através dos brinquedos, mas também das revistas, dos materiais escolares, roupas, enfeites, filmes, desenhos etc., ou seja, “o modo como as crianças entendem o seu corpo é também construído pelas coisas fabricadas para as crianças, influenciando na forma delas se sentirem e ‘estarem neste mundo’” (DORNELLES, 2012, p. 15-16). Entretanto, nem sempre esses materiais se encontram ao alcance das crianças.

O grupo também conversara se o que viam na TV e no cinema, nos desenhos eram imagens com mais pessoas ou personagens ne-

gros ou brancos. Ao que as crianças responderam que o que passa na televisão, mostra muito mais pessoas brancas. Que até nos desenhos só têm brancos, tem a Cinderela, a Branca de Neve, a Rapunzel. Ao que outro responde:

- Agora tem a Tiana, aquela da princesa e o sapo!

Uma das professoras contou que em uma conversa realizada com as crianças ela perguntou o porquê elas achavam que a menina - irmã de uma aluna - não queria mais ser negra. Isso suscitou muita discussão entre elas e diziam:

- "Acho que é porque ela foi chamada de macaca";

- "Não, porque dizem que ela é muito preta";

- "Ser preto é muito feio, eu não gosto". Ao que uma criança perguntava à outra:

- Tu não tem vergonha de sair com tua avó? Ela é negra?"

Lembraram que muitas vezes, quando aparece um negro no noticiário ele é sempre o ladrão, o empregado ou o escravo. Conversavam que esses personagens negros sempre apareciam em uma posição inferior. Por isso as crianças acabam crescendo com a ideia de que o melhor mesmo é ser branco e que o legal é ter uma boneca branca, pois ela representa o que é melhor na nossa sociedade.

- "Se a gente fala mais sobre isso de se negro se bonito, mais gente vai entender que a gente é diferente do outro".

Talvez a forma de pensar daquele grupo nos incite a pensar que, quanto mais esse tema for enfrentado, discutido, falado e divulgando, quanto mais os negros forem protagonistas de sua própria história, mais teremos chance de compor um currículo que leve em conta uma educação antirracista.

Partimos do entendimento de que, em nome do que culturalmente se considera como desejável e aceitável no que se refere aos corpos, aos gêneros, às sexualidades e às relações étnico-raciais, não raras vezes, vivenciamos situações de discriminação, preconceito e violência dirigidas àquele/as que não se aproximam dessa representação. (GOELLNER, GUIMARÃES e MACEDO, 2011, p.14).

Após muitas conversas com as crianças e professoras, percebemos que existe bastante racismo, preconceito nos programas e nos desenhos, mas também na escola. Ao assumirem essa discussão os/as professores/as problematizavam com as crianças como a mídia apresenta os personagens por eles assistidos. Como afirma Dornelles (2011), podemos colaborar positiva e/ou negativamente para que as crianças construam uma imagem de si.

Um professor de uma turma de seis anos de uma escola de periferia contou que seus alunos começaram a enumerar o que sabiam sobre a cultura negra e, o que muitas vezes, isso era discutido em sua casa. Falavam sobre quais traços da cultura negra apareciam em nossa sociedade, diziam que o samba, a capoeira, as rodas de conversas viviam da cultura negra.

Outra criança contava que seus avós negros conheciam chás para diversas doenças e que isso era uma contribuição do povo africano e do povo indígena. Muitos dos seus avós sabiam muito sobre algumas ervas. No que se referia à estética do corpo, depois de muitas brigas e discussões, as crianças começaram a falar sobre o legal que era ter cabelos com tranças, *dreads*, *black power*; apontaram as cores vibrantes das estamparias africanas; da alegria do povo negro que aparecia nos vídeos da *internet* com as crianças dançando e cantando. Ao pesquisa-

rem na *internet* sobre heróis e princesas negras, as crianças descobriram que realmente não existiam, a não ser a Tiana e o Lanterna Mágica.

Um relato que chamou atenção e que não pode ficar de lado quando se pensa sobre o que se fala sobre corpo e raça, foi o relato de uma das professoras do curso que atuava com crianças de cinco anos na região metropolitana de Porto Alegre. Essa professora negra conta que na sua escola sempre se desenvolviam pequenas atividades e alguns projetos relacionando com as questões raciais como palestras, oficinas de dança afro, artesanato afro e indígena entre outros.

Falava para os colegas do curso que precisava contar umas coisas que havia vivenciado quando criança, dizia que isso era parte de suas vivências de infância, e que talvez fosse também um modo de desconstruir suas memórias, ou aquilo que contavam seus Griots⁴⁶. Quando viu a forma com que esse tema era tratado no curso, sentiu-se mais confiante a ponto de confidenciar algo que, como ela dizia: “fosse um modo de buscar a cura ou amenizar a dor de suas lembranças infantis”. Contava que o sentia em sua gravidez, uma vigília constante das pessoas, pois quando nasceu seu bebê, filho de uma mãe negra com um pai branco, muitos perguntavam sobre o seu bebê:

- Será que ele vai ter cabelo duro, vai ser sarará ou amarelado? Vai ter a cor de sujeira?

A professora lembrava que através da aprendizagem sofrida na carne, quando ainda não conhecia a palavra discriminação, já era submetida a demonstrações de racismo e agressões por ser negra. Contava

⁴⁶ Para Pereira (2015, p.89), “ser Griot implica na habilidade de recordar, retomar o passado, trazer à tona histórias, memórias, ditos e não ditos que ficam nas expectativas na imaginação, implica um certo sentido do que somos, do que fomos e viremos a ser. [Ainda para a autora], Os Griot’s guardam os conhecimentos que são aplicados no dia a dia de sua comunidade, das ligações cósmicas entre vivos e mortos, guardam os segredos da Gênese cósmica e das ciências da vida”. (Apud DORNELES E MARQUES, 2017, p. 299).

que os pais de alguns colegas não deixavam ela brincar com eles por ser negra. Contava que na adolescência, mesmo usando o vestido mais bonito da festa e feito por sua mãe, ninguém a tirava para dançar. Às vezes um cara mais velho e talvez por pena, vinha e lhe convidava para dançar.

O relato da professora nos leva a pensar na necessária desnaturalização de temas como racismo e preconceito, tão recorrentes na escola, ainda precisem entrar na pauta de discussões. Mesmo que muitos professores ainda pensem que esse é um tema que não deva ser trabalhado com criança. O grupo se deu conta do quanto ainda romantizada do ser criança, ou seja, pensavam que todas as crianças são inocentes, e para tal, não são preconceituosas e nem racistas. Em suas confissões, a professora buscava que as crianças negras e da sua raça não sofressem como ela, sem mesmo ela saber que era discriminada.

Como dizia, buscava com esse trabalho dar continuidade a formação e conscientização de que sua filha negra que logo iria nascer e também enfrentando esse tema com as crianças “desenvolver alguns valores para a formação do cidadão e cumprir com o meu papel de cidadã”; “contribuir com o processo de humanização dos educandos, e levando-os a perceber as diferenças”.

Trazia para a discussão da aula no curso, a máxima de Nelson Mandela, qual seja: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Outra professora, também da região metropolitana de Porto Alegre, procurou encontrar um jeito e encontrar uma melhor abordagem sobre o assunto com as crianças de quatro anos. Partindo da

constatação de que a maioria de seus alunos fosse de descendência pomerana, o tema deveria ser trabalhado em aula. Buscou apoio junto à coordenação pedagógica e decidiram que colocariam vários brinquedos como: carrinhos, animais, e bonecas brancas, marrons, pretas com cabelos e penteados das mais variadas formas. Fizeram com esse material uma grande exposição na sala, convidaram as crianças para brincarem, poderiam brincar juntos ou individualmente.

Observaram que dentre todos os brinquedos expostos, o que mais demorou a ser pego para entrar na brincadeira foi a boneca negra. A escola se deu conta de que só o trabalho no dia da consciência negra não era o suficiente para que se criasse nesse espaço de caminhada em busca de uma educação antirracista. Para elas, as atividades de conscientização sobre raça sempre existiram na escola, mas que ainda era uma tarefa difícil a ser realizada.

A partir das cenas escolares aqui apresentadas, desde o livro da Cabelo de Lelê, até o relato da professora que era discriminada em sua infância, foi possível ao grupo de professores do curso trazer à baila das discussões e aos grupos de crianças, entender que não se trata apenas do outro, mas de nós mesmos. A partir do momento em que podemos, em nossas discussões de aula, enxergar as nossas diferenças, podemos pensar e problematizar que nos ensina Sarmiento (2007): que isso só vai ser possível se formos capazes de outrar-se.

Considerações sobre o encantamento de tratar desse tema com professores de crianças

-Quando tratei no curso sobre corpo, diferença e raça achava e, tinha a impressão, como Leminsky, que já havia dito tudo sobre essa

discussão com professores de crianças. De repente, o tema foi tomando uma proporção bastante interessante. O estranhamento quando se falava da pesquisa com os bebês e as questões raciais. Quando discutíamos sobre a produção do corpo infantil negro, daquele corpo que muitas vezes estava invisibilizado na sala de aula. As experiências relatadas pelos professores quando toparam o desafio de trabalhar esse tema desde os bebês. Do susto e do medo ao se ouvir os relatos dos colegas e de seus enfrentamentos frente ao preconceito e racismo que haviam sofrido. Dei-me conta de que ainda precisamos enfrentar a discussão sobre raça, racismo e preconceito na educação das crianças desde pequenas.

Sem encerrar a discussão até aqui apresentada, fica ainda uma interrogação: caminhamos para uma educação antirracista? Quando falo em encantamento sobre as discussões que surgiram em aula, sobre como o tema era difícil e desafiante, fez-nos perceber que podemos ser capazes de como adultos, produzirmos experiências capazes de fazer as crianças pensarem criticamente sobre seus preconceitos, sobre o racismo. De repente, deu vontade de ver o mundo com os olhos de criança, o que lembram Jódar e Gómez (2002), quando a partir de Benjamim nos ensinam e encantam quando contam que:

Benjamim escrevia a Adorno que o encanto das crianças consiste, sobretudo, em ser um corretivo da sociedade: é uma das indicações que nos são dadas da 'felicidade disciplinada' [...]. Para Benjamim, um antídoto contra nossa pobreza de experiência, a dos sobreviventes, é aprender com a criança. Talvez o principal ensinamento da criança seja o de mostrar e expressar algumas orientações para ativar nossa capacidade de renovar a existência (JÓDAR e GÓMEZ, 2002, p. 43).

Portanto, assim como Benjamim, que possamos continuar estranhando e aprendendo com as crianças. Enfrentar o que se faz e fala sobre raça e corpo com as crianças no cotidiano de nossas escolas de educação infantil. De repente, atento que ainda não se disse tudo, ainda precisamos fomentar e inventar novos modos de se enfrentar esses temas na educação infantil. Ainda é preciso dizer do meu encantamento em tratar desse tema com os professores do Curso de Educação Infantil. Contudo, ainda continua o grande desafio ao se perspectivar ações que busquem na educação infantil o encontro de olhares, pensamentos, atitudes poéticas e sensíveis com as crianças pequenas à possibilidade de se construir uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

DORNELLES, Leni Vieira. **Sobre um corpo “estranho”: pensar as diferenças raciais na educação escolar**. Curso de Aperfeiçoamento em Igualdade Racial - UNIAFRO. 2012.

DORNELLES, Leni Vieira & KAERCHER, Gládis E. P. da S. (orgs.). **Qual a cor da cultura na educação infantil? III Seminário Grupecí**. Universidade Federal de Sergipe: Aracaju. De 22 a 24 de agosto de 2011.

DORNELLES, Leni Vieira e MARQUES Circe Mara. Infâncias, culturas infantis e a formação de professores: como tratamos das questões raciais com crianças. In: SILVA, Geranilde; LOPES, Monalisa; MONTEIRO, Rita (orgs). *Experiências em ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO na Universidade: caminhos e perspectivas*. Ceará: *Impreço*, V. 1, p. 292-307, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GOELLNER, Silvana; GUIMARÃES, Aline Rodrigues; MACEDO, Christiane Garcia. *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir*

de uma experiência em sala de aula. In: MELLO, Fabiane Ferreira e BILLIG, Elena Maria. (orgs.), **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011, p. 13-27.

JÓDAR, Francisco e GÓMEZ, Lucía. *Devir-Criança*: experimentar e explorar outra. Porto Alegre: **Revista Educação & Realidade**. v. 27, n. 2, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana - Danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEMINSKI, Paulo. Disponível em https://www.pensador.com/autor/paulo_leminski/2/. Acesso em maio de 2017.

MARQUES, Circe Mara. **Culturas Afro-Brasileiras: prática pedagógicas com bebês e crianças pequenas na educação infantil**. Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado. PPGedu. Faced/UFRGS, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Viera (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes. 2007.

MANDELA, Nelson. Disponível em <http://www.psicoviver.com/artigos/nelson-mandela-direitos-humanos-e-psicologia/>. Acesso em maio de 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e “Paparicação”. In.: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.02, ago. 2010. p. 209-226. p.209-226.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Biopoder e Dispositivos de Normalização: implicações educacionais** (texto apresentado no XI Simpósio Internacional IHU: O (des)governo biopolítico da vida humana). São Leopoldo: Unisinos, 2010.



A qualidade da/na Educação Infantil: da efetivação do direito no contexto da escola

*Maria Luiza Rodrigues Flores
Simone Santos de Albuquerque*

Apresentação

O artigo tem como foco o direito à qualidade na educação das crianças pequenas em espaços coletivos, abarcando uma revisão de concepções sobre o tema da qualidade na educação infantil, apoiada em documentos normativos e orientadores produzidos nas últimas décadas em âmbito nacional, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CEB/CNE 05/2009. A partir da sistematização de alguns pressupostos legais e teóricos, abordamos um embate que hoje está colocado para a área, no sentido da efetivação do direito à educação básica para crianças de até seis anos: as disputas em torno da questão “avaliação da/na educação infantil”, que trazem à cena as questões relativas à avaliação da oferta em interface com a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Entendemos que tratar do tema da qualidade na oferta no contexto das políticas públicas de educação infantil no Brasil é da maior relevância, pois nosso processo histórico no sentido da efetivação do

direito legalmente constituído à primeira etapa da Educação Básica é ainda recente, considerados os 20 anos recém-completos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), Lei nº 9.394/96. Nesse sentido, os indicadores de análise vinculados ao monitoramento das metas dos planos nacionais de educação, os dados censitários disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e as análises decorrentes de estudos de pesquisadoras/es da área apontam para significativa negação do direito à educação, tanto do ponto de vista do acesso a uma vaga, quanto em relação à equidade nesse acesso e, ainda, no que tange à qualidade da vaga ofertada (FLORES, 2016).

Sendo assim, cabe também destacar que a conquista desse direito e seu reconhecimento no plano das práticas, em uma sociedade de classes e desigual como a brasileira, se dá num amplo processo de lutas dos movimentos sociais, de ativistas e pesquisadores, apoiado na ampliação da produção do conhecimento efetivada nas últimas décadas no que se refere à oferta e às práticas cotidianas na escola de educação infantil.

Assim, poderíamos dizer que o tema *qualidade* se articula num complexo movimento, que envolve a efetivação do direito à oferta, a produção de indicadores que “regulem/orientem” os sistemas de ensino e as escolas, e por fim, a implementação de um processo regular de avaliação da qualidade em contexto como uma política nacionalmente coordenada, sem descuidar da necessidade políticas de equidade, de maneira a reduzir dívidas no acesso à educação para diferentes grupos de crianças de nossa população.

Documentos orientadores sobre a qualidade da/na Educação Infantil

O tema “avaliação da qualidade da oferta de Educação Infantil” tem pautado os debates e as pesquisas da área em nível nacional, constando como estratégia a ser implementada no atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14; estratégia 1.6). Ao analisarmos os materiais orientadores da política nacional de Educação Infantil, o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (MEC/SEB, 1995) destaca-se como um dos primeiros a sistematizar um rol de critérios de qualidade. Publicado pelo Ministério da Educação (MEC), este caderno teve ampla divulgação em versão impressa, sendo acompanhado por um videocassete. Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos assinaram a autoria do documento, que apresenta 12 critérios de qualidade, desdobrados em frases assertivas que indicam compromissos a serem assumidos para com as crianças. Em sua apresentação, o documento afirma:

[...] Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implementação e avaliação e um termo de responsabilidade. O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que lutam por um atendimento que garanta o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. (BRASIL, MEC, 1995, p. 7).

O documento orienta o leitor (gestor, professor, conselheiro de educação, familiares das crianças) para uma análise e avaliação do

contexto da creche, tendo como eixo fundamental o direito da criança ao bem-estar em cada instituição de educação coletiva, considerando as condições de vivência das práticas cotidianas. Nessa perspectiva, a qualidade da oferta é apresentada a partir do direito das crianças no contexto da creche, observando aspectos como: brincadeira, atenção individual, organização de um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, contato com a natureza, alimentação saudável, desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, movimento em espaços amplos, proteção, afeto e amizade, expressão de sentimentos, atenção especial no período de adaptação, identidade cultural, racial e religiosa.

Reeditado em 2009, e passados vinte e dois anos após a publicação da sua primeira edição, o caderno ainda expressa a atualidade do seu conteúdo indutor, na medida em que pode apoiar os sistemas de ensino e as instituições de educação infantil, contribuindo para a implementação de políticas que atendam aos direitos das crianças, uma vez que as instituições de educação infantil se constituem em lugar privilegiado de educação da infância e de possibilidade de empreender o novo, como afirma Arendt (2014). E é por isso que uma escola de educação infantil precisa ser um espaço com qualidade.

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, MEC, 2005) também é reconhecido como referência na área, tendo sido proposto a partir da criação do Conselho de Políticas para a Educação Básica (CONPEB). Dando continuidade a este processo de proposição de documentos orientadores da Política Nacional de Educação Infantil, foram lançados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volumes 1 e 2, (BRASIL, MEC, 2006), definindo as competên-

cias dos sistemas de ensino em nível municipal na definição da política para a área, estabelecendo que as secretarias municipais de educação devam implementar a política para esta etapa, em consonância com o Plano Nacional de Educação. Destacamos que as orientações apresentadas no referido documento também apontam a importância de “[...] estabelecer planos e as metas para a melhoria permanente da qualidade do cuidado e da educação oferecida no sistema educacional municipal”. (BRASIL, MEC, 2006, p. 21).

Complementando a indicação de elementos necessários à qualidade, a partir de diferentes pesquisas e estudos na área, foi elaborado o documento Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2006), que amplia concepções sobre o espaço e ambiente como um eixo estruturante da proposta educativa na educação infantil. Consta na sua introdução que o documento:

[...] busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (BRASIL, MEC, 2006, p.10).

É possível afirmar que estes documentos considerados orientadores da política nacional de educação infantil têm como referência a qualidade da oferta e o direito das crianças e se destacam na história brasileira, como uma fronteira entre a realidade da oferta existente e aquilo que se deseja; isto é, uma educação infantil de qua-

lidade para todas as crianças brasileiras, com base em parâmetros nacionais que deveriam se desdobrar em indicadores para os diferentes sistemas e municípios.

Dando continuidade a esse fio histórico, a partir de uma ampla discussão entre fóruns, conselhos, professores/as, gestores/as, especialistas e pesquisadores/as da área, e com a consultoria de Maria Malta Campos e Rita Coelho, foi elaborado o documento: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2009). Característica singular do documento, o mesmo se apresenta como uma proposta de auto avaliação da qualidade das instituições de educação infantil, propondo uma metodologia participativa, envolvendo toda a comunidade da escola. Pode-se dizer que este documento traz um desdobramento necessário em relação aos Parâmetros Nacionais de Qualidade, considerando sete dimensões orientadoras à auto avaliação: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços; materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho para as professoras e demais profissionais e cooperação e troca com as famílias; e participação na rede de proteção social.

Podemos afirmar que tais dimensões são fundamentais para avaliar a qualidade do atendimento em espaços coletivos de educação infantil, contribuindo para a vivência de práticas educativas que respeitem os direitos das crianças, professores, profissionais e famílias, configuradas a partir de um processo de construção democrática entre todos os envolvidos (CURY, 2007). Com as atenções ao momento atual, podemos considerar que este documento foi o “início” de um processo, assim como as crianças têm seus inícios, seus começos, sendo estes fundamentais na consolidação de suas aprendizagens. Da mesma

forma, nossa área, como campo de estudo e pesquisa, também, foi se constituindo nas últimas décadas.

Esta perspectiva vai ao encontro das inúmeras pesquisas nacionais e internacionais que compreendem a instituição de educação infantil como um “[...] contexto educativo, que se constitui em um microsistema relacional, propício à socialização e desenvolvimento humano mútuos de crianças e adultos, ou seja, não exclusivo das crianças, mas extensivo aos familiares e profissionais” (BONDIOLI, 2004, p. 125). Sendo o contexto compreendido a partir de elementos concretos (pessoas, mobiliário, materiais) e das relações em processo estabelecido com as dimensões simbólicas, materiais e relacionais, de modo dinâmico, recíproco, desvelando e consolidando a identidade educativa da instituição (BONDIOLI, 2014).

Como um dos últimos documentos orientadores em relação à qualidade da oferta desta etapa, destacamos “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, MEC, 2012), material produzido por um Grupo de Trabalho (GT) sob a coordenação do MEC, no qual, com base nos documentos e referências já existentes sobre a temática e nas concepções vigentes nas atuais DCNEI, são apresentados critérios/padrões de aceitação para as diferentes dimensões a serem observadas na oferta de atendimento.

Em termos de legislação, no que se refere à avaliação da oferta, a Lei nº 13.005/ 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), afirma:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qua-

lidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, Lei nº 13.005/ 2014, Art. 11).

Dando cumprimento a esta determinação legal, outros dois GTs foram instituídos e coordenados pelo MEC com o objetivo de subsidiar a elaboração da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), a ser realizada pelo INEP, tendo como principal meta, de acordo com a proposição do PNE, subsidiar o monitoramento da qualidade da oferta da educação infantil que deveria ser implementado até o segundo ano de vigência deste Plano como uma:

[...] avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (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. (BRASIL, Lei nº 13.005/ 2014, Meta 1, Estratégia 1.6).

Como resultado do trabalho destes GTs, no ano de 2016, é assinada a Portaria nº 369/ 2016, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), ratificando que a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) terá como objetivo “[...] realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil [...]” (BRASIL, MEC, PORTARIA nº 369/ 2016, Art. 8º). Em agosto do mesmo ano, ocorreu o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, ocasionando mudanças na estruturação e composição do MEC, resultando na revogação da Portaria nº 369/16. Segundo Cunha (2017):

Com a revogação do SINAEB pela Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016, feita pelo atual (des)go-

verno, houve também a revogação de toda a normatização sobre a ANEI decorrente das discussões ocorridas desde 2011, bem como a paralisação das atividades de construção da ANEI. A questão, agora, é qual será a avaliação da educação infantil, face aos novos ocupantes do MEC e do INEP, comprometidos com a reforma empresarial da educação, a qual privilegia a antecipação da escolarização na educação infantil. Além disso, a Base Nacional Comum da Educação Infantil também foi alterada nesta direção. (CUNHA, 2017, s/p).

A observação de Cunha (2007) nos faz retomar que a educação infantil não ficou totalmente à margem das discussões sobre avaliação das crianças e, com certeza, podemos dizer que esse “fantasma” ronda o campo há muitos anos, promovendo debates e embates em torno do tema. Direcionado, inicialmente, às metodologias para avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, o tema sempre foi controverso, em função das arenas que entram em disputa, especialmente o risco de fortalecimento de tendências de viés comparativo entre as crianças ou entre as escolas, abordagem que tem sido predominante na divulgação de resultados das avaliações em larga escala dos ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, o debate sobre a aplicação de escalas na educação infantil, seja por equipes externas ou por profissionais das instituições constitui-se em um tema com forte resistência da área. (MIEIB, 2011; BRASIL, MEC, 2012).⁴⁷

Afirmando o espaço privilegiado da escola para a avaliação na educação infantil e a importância do diálogo com as famílias, a Ldben,

⁴⁷ Em 2011, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE), à margem das discussões correntes na área, propôs a adoção nacional de um instrumento de avaliação de larga escala norte-americano denominado *Ages & Stages Questionnaire (ASQ-3)*, desenvolvido em 1997, por Jane Squires e Diane Bricker. A proposta foi alvo de forte mobilização de diferentes entidades do país, não sendo levada à frente tal proposta.

em sua versão original, determinou que, nessa etapa, a avaliação deve ocorrer “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (LDBEN, Art. 31). Nesse sentido, propostas e investimentos formativos foram constantes nos últimos anos, reforçando, dentre outros, a importância e produtividade do uso de portfólios como ferramentas para a avaliação das crianças (PARENTE, 2014).

Em relação a uma abordagem de avaliação das crianças a partir do trabalho que com elas é realizado pelos profissionais de cada escola, podemos afirmar que o livro de Jussara Hoffmann, “Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança”, publicado em 1996, representou um marco significativo de enfrentamento deste tema, a partir do qual outros estudos foram desenvolvidos, e o tema, gradualmente, foi ocupando a agenda de debates da área. Desde então, seja como produção internacional traduzida ou estudo nacionalmente desenvolvido, novos autores vêm aprofundando o tema, destacando o aspecto individual e coletivo da avaliação dentro de uma perspectiva mediadora, bem como a importância dos registros da produção da turma e de cada criança, no sentido da configuração de uma documentação pedagógica que evidencie processos e avanços, que precisam ser analisados em diálogo com as crianças e suas famílias. (HOFMMANN, 2011; MORO; OLIVEIRA, 2015; GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014; PARENTE, 2014).

Em 2009, com a alteração constitucional que ampliou a faixa etária de matrícula escolar obrigatória incluindo as crianças de quatro e cinco anos no grupo de escolarização universal, novamente o tema voltou aos debates da área, em movimentos e produções de resistência a práticas de escolarização das crianças na pré-escola (CAMPOS,

2010), à adoção de sistemas apostilados na educação infantil (NAS-CIMENTO, 2012) e ao uso de escalas de avaliação de crianças (MIEIB, 2011). Após alguns anos de atenção, incidência política e resistência da área (FLORES; FREITAS, 2016), a Lei 12.796/13 promoveu alterações na LDBEN, adequando-a à nova faixa etária da educação obrigatória no Brasil (LDBEN, Art. 30) e procedendo a alterações no Artigo 31, acrescentando-lhe cinco novos incisos referentes à organização desta oferta educacional em termos de carga horária mínima anual, duração da jornada, controle de frequência e expedição de documentação escolar.

Mesmo com essas alterações, a concepção de avaliação na educação infantil não sofreu alteração, havendo apenas uma troca de posição do antigo texto do *caput* do artigo 31, que passou a ser o inciso I do artigo, ratificando o conteúdo disposto anteriormente, que destaca o caráter de acompanhamento e registro do desenvolvimento como base para a avaliação da criança. Visando a esclarecer dúvidas e eventuais equívocos, a COEDI/MEC expediu a Nota Técnica nº 207/13 interpretando as alterações à LDBEN promovidas pela Lei 12.796/13, enfatizando as especificidades da proposta curricular na educação infantil de acordo com as DCNEI, que afastam a primeira etapa da educação básica dos modelos predominantes no ensino fundamental. Podemos, ainda, destacar a forma de expressão do acompanhamento necessário aos processos havidos na pré-escola, que não se adequa à adoção de boletins restritos a conceitos ou menções, pois a posição afirmada nos instrumentos legais é de que a prerrogativa da avaliação da criança é da escola e dos/as profissionais que aí atuam.

Em que pese o papel determinante do texto da Ldben, a opção pela inclusão da educação infantil na Base Nacional Curricular Comum

(BNCC), como já anunciado por Cunha (2017), foi outro momento de tensão na área, não havendo consenso sobre os benefícios que adviriam dessa inclusão, em função das especificidades das questões curriculares nesta etapa, que não se encontravam presentes como poderiam nas versões iniciais deste documento (FLORES; TIRIBA, 2016; ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016).

Neste breve resgate sobre a temática da avaliação na educação infantil, cabe ainda destacar dois movimentos recentes: um deles, ocorrido no ano de 2017, foi a divulgação da terceira versão da BNCC, causando impacto na área, em função de alterações de conteúdo e acréscimo de objetivos na seção correspondente à educação infantil, destacando-se a determinação de que todas as crianças deveriam estar “plenamente alfabetizadas” até o fim do segundo ano, ou seja, em torno dos sete anos de idade. Este fato, se relacionado a outra mudança recente nas políticas educacionais anunciadas pelo MEC, afetando a educação infantil: trata-se da inclusão da pré-escola no Novo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 20176), outra iniciativa polêmica e que vem sendo questionada na área pelos riscos de inserção de processos de alfabetização sistemática nas turmas de pré-escola, o que poderia prejudicar o direito das crianças à vivência adequada dos tempos da infância (HOYUELOS, 2015).

Estas duas últimas iniciativas evidenciam uma tensão quanto à consolidação da concepção de educação infantil e de avaliação nesta etapa presentes nas DCNEI, pois ambas e, ainda, de forma articulada, poderiam repercutir em orientações curriculares que venham a pressionar as escolas e os docentes de educação infantil para práticas pedagógicas mais conteudistas e de viés preparatório para a alfabetização, retroalimentando uma possível proposição de avaliação em larga

escola das crianças, posição que entraria em confronto com o disposto na Ldben e nas DCNEI, mas que “paira” como um fantasma sobre esta etapa, que já vem sendo atropelada pela adoção de sistemas apostilados, como comprovaram os estudos de Nascimento (2012).

Em consonância com estes movimentos de discussão presentes na área, em 2013, a Fundação Carlos Chagas publicou uma edição dos *Cadernos de Pesquisa*, colocando como tema em destaque a “Avaliação da qualidade da educação infantil”, com artigos de pesquisadores/as estrangeiros e nacionais, relatando pesquisas e práticas de avaliação dos contextos e ambientes de educação infantil. Nesta publicação, Rosemberg (2013) explicita a atualidade do tema, argumentando que a área estaria vivendo:

[...] um processo de formalização de uma política de avaliação, ainda sem estar claro se *da* ou *na* educação infantil. Isto é, o termo/tema avaliação está entrando no campo da educação infantil delimitando um novo “problema social” para sua política, já que a educação infantil não constitui um recorte, até agora, da produção sobre avaliação na educação básica. (ROSEMBERG, 2013, p. 47). (grifos da autora).

Segundo Rosemberg (2013), apesar de ter havido momentos de reconhecimento da reduzida produção sobre a avaliação da primeira etapa da educação básica, é nesse momento histórico que o tema passa a ser delimitado e entra na agenda das políticas sociais, com defensores e, também, com opositores, evidenciando as tensões presentes no debate acerca das condições de integração da educação infantil (campo minoritário) ao campo da educação básica, que seria, nessa visão, o campo hegemônico. Para Rosemberg (2013), a recente inclusão da educação infantil na agenda dos movimentos negros e daqueles

por educação no/do campo, assim como os embates para a inclusão da subetapa creche no texto final da atual Ldben e na Lei do Fundeb são evidências da frágil incorporação desta etapa às questões prioritárias do campo da educação básica nas últimas décadas. Por outro lado, a autora (2013) chama a atenção para os riscos de uma integração da etapa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, pela via da avaliação meramente vinculada ao desempenho das crianças, com viés classificatório.

Tendo em vista o determinado na Ldben em relação à avaliação educacional, Rosemberg (2013) aponta para a importância da definição de uma política de avaliação na/da educação infantil, que deveria ser enquadrada como avaliação da própria política educacional relativa a tal etapa, defendendo a necessidade de criação de uma sistemática de avaliação institucional, voltada “[...] às instituições, programas e políticas.” (ROSEMBERG, 2013, p. 51).

Como contribuição a um processo de avaliação nesta perspectiva, destacamos a pesquisa interinstitucional e internacional sobre a temática da Avaliação de Contexto, desenvolvida entre 2012 e 2015, a partir de um Termo de Cooperação Técnica entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o MEC, que culminou com o lançamento de duas obras de interesse para a área elaboradas em consonância com as atuais DCNEI. Trata-se dos livros “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” (SOUSA; MORO; SCALABRIN, 2015) e “Contribuições para a Política Nacional: a Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” (BRASIL, MEC, 2015). Destacando a dimensão processual e coletiva da avaliação desta etapa, uma das obras, contribuindo para a Política Nacional, reforça: “Qualidade não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de

pontos de vista expressos, negociando; o que requer **participação**.". (BRASIL, MEC, 2015, p. 29) (grifo do autor).

Palavras finais

No momento histórico em que a educação brasileira vive uma série de retrocessos (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO 2017), buscamos neste artigo colocar em diálogo e resgatar textos, leis e documentos normativos que contribuem para a implementação de uma Política Nacional de Educação Infantil no que se refere à qualidade e à avaliação da oferta desta etapa. Esperamos ter conseguido explicitar que tanto a avaliação da oferta quanto a avaliação dos processos próprios de cada criança e dos grupos no interior das instituições estão inter-relacionados, na medida em que os documentos existentes dão sustentação a ambos, deixando claras as responsabilidades de cada um dos atores/sujeitos envolvidos.

Como professoras/pesquisadoras e militantes do movimento social, vemo-nos, novamente, "empurrando a pedra", metáfora do Mito de Sísifo que "nos persegue", já utilizada pela nossa saudosa pesquisadora e ativista Fúlvia Rosemberg, para analisar as políticas de educação infantil à época (ROSEMBERG, 2003).

Em nosso entendimento, neste momento, segundo semestre do ano de 2017, cabe-nos lutar pelo respeito a nossa história, a nossas concepções e consensos teóricos consolidados nas atuais DCNEI, resultantes de uma construção de mais de três décadas, mas que ainda, e muito, precisam de empenho de nossa parte para que se materializem nas políticas implementadas pelas secretarias municipais de educação, nas normativas criadas pelos conselhos de educação, nos pro-

cessos formativos de professores e professoras realizados no âmbito das instituições formadoras e dos sistemas de ensino e, mais do que tudo, no cotidiano das escolas de educação infantil deste país.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, Anete; MORUZZI, Andrea B.; CRUZ, Ana Cristina J. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**. v. 8, n. 16. Alagoas, UFAL, 2016. p. 46-65.

ALBUQUERQUE, Simone S; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana; **Para Pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Editora Perspectiva, 2014.

BONDIOLI, Anna (org.). **O Projeto Pedagógico da Creche e sua Avaliação**.

Campinas.SP: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna. Indicadores operativos e análise da qualidade:razões e modos de avaliar. In: CIPOLLONE, Laura. **Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche. Um percurso de análise da qualidade**. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

BLOG Avaliação Educacional- Blog do Freitas. Acesso em 7 de setembro de 2017- <https://avaliacaoeducacional.com/>.

BRASIL. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília.

_____. 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.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394. Congresso Nacional. Brasília, 2013.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Diário Oficial da União, Seção 1 (ed. extra) de 26 de junho, 2014.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 21.6.2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios de Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios de Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2ª edição, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

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

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, MEC/SEB, 2005.

_____. **Contribuições para a Política Nacional:** a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

_____. **Educação Infantil:** subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, MEC/COEDI, 2012.

_____. **Nota Técnica Nº. 207/13.** Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2013. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. P.319-322.

_____. **Portaria nº 369/2016.** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** BNCC. Educação é a base. (3ª Versão). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em 10 de junho de 2017.

_____. 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.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como Direito. **Insumos para o debate Emenda Constitucional nº 59/2009** e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

_____. Entre as Políticas de Qualidade e a Qualidade das Práticas. **Cader- nos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, jan./abr. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez. 2007. Disponível em:<seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19144/11145> Acesso em 10 de junho de 2017.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da Ldben. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; FREITAS, Sumika Hernandez P. Incidência dos movimentos sociais pela garantia da educação infantil no Brasil. In: SILVA; Otavio Henrique Ferreira da; FREITAS, Sumika Soares de; CARA. Daniel Tojeira. (Orgs.). **Fóruns de Educação no Brasil**. RJ: Dictio Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/05/forunsdeeducacaonobrasil.pdf>> Acesso em 10 de junho de 2016.

GUIMARÃES E OLIVEIRA. Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. (Orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. POA: Artmed, 2014.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

MORO, Catarina; OLIVEIRA, Zilma M. R. de. Avaliação e educação infantil: crianças e serviços em foco. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. MIEIB. **Site institucional**. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/>> Acesso em: 10/06/17.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. MIEIB. **Manifesto do MIEIB em defesa da Educação Infantil**. 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/manifestomieib.pdf>>. Acesso em: 10/06/17.

MORUZZI, Andrea B.; ABRAMOVICZ, Anete. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, jan./jun. de 2015.

NASCIMENTO, Maria Letícia. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano das creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17., n. 49, Jan.-Abr. 2012.

PARENTE, Cristina. Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. (Orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. POA: Artmed, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil Brasileira. **Revista Pro-Posições**- vol. 14, N. 1 (40)-jan/abr. 2003

_____. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 148, jan./abr. de 2013. SP: Fundação Carlos Chagas. p. 44-75.

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (Orgs.). **Formação da Rede em Educação Infantil**: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015, 239p.

TIRIBA, Léa; FLORES, Maria Luiza R. 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**. V. 8, n. 16. Alagoas, UFAL, 2016. p. 157-183. (Dossiê: Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate).



QUE DESAFIOS E PERSPECTIVAS A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR TRAZ À EDUCAÇÃO INFANTIL?

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

A definição da função social e política da Educação Infantil tem sofrido transformação em nosso país devido a uma série de fatores. A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica desde a Constituição Federal de 1988 e sua regulamentação pela Lei nº 9.394 (LDB) em 1996 tirou o atendimento em creches da esfera do assistencialismo e o integrou ao trabalho pedagógico feito nas pré-escolas, dentro de uma perspectiva de constituírem a primeira etapa da Escola Básica. Por sua vez, a crescente produção científica sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos de idade verificada, em especial, a partir da segunda metade do século XX, o que traz novas perspectivas para o trabalho pedagógico, revolucionando a visão de criança pequena e suas possibilidades de aprender. Também o reconhecimento que hoje é dado pela área educacional a questões como subjetividade, diversidade, justiça social e garantia de direitos às crianças desde o nascimento tem criado novas perspectivas para se compreender a educação e cuidado da criança pequena.

Esse contexto tem ampliado a preocupação de gestores públicos, educadores e familiares com a qualidade do trabalho realizado na

Educação Infantil. No aprimoramento dessa qualidade, além da necessidade de uma formação docente que contemple a especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas e da presença de adequada infraestrutura nas unidades educacionais, tem sido destacada a importância de se refletir sobre a organização curricular desta etapa de ensino e de criar ações que articulem o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil com aquele realizado pelas demais etapas da Educação Básica.

Esse aspecto é ressaltado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09). Elas defendem a organização de ações educativas orientadas pelo conhecimento consistente por parte dos professores acerca do que pode fundamentar um trabalho pedagógico que reconheça o protagonismo das crianças.

O acolhimento das DCNEI estimulou muitos sistemas de ensino e outros atores a construir Orientações Curriculares para a etapa, embora muitos dos documentos produzidos apresentassem dificuldade de indicar práticas junto às crianças e formas de organização curricular que fossem compatíveis com as concepções que alicerçam aquela normativa. Isso evidenciou que promover a qualidade do trabalho pedagógico na educação infantil precisaria definir com clareza o que seria básico para o bom trabalho pedagógico a partir das DCNEI e discutir novas possibilidades para a gestão pedagógica do tempo e do espaço das atividades cotidianas nas unidades educacionais.

Essa preocupação voltou recentemente a ser amplamente discutida pelos profissionais que atuam na Educação Infantil em respos-

ta às determinações legais dadas pelo PNE 2014-2024 (Lei Federal nº 13.005/14) de que fosse elaborada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, que apontasse em cada etapa da mesma os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças, como forma de orientar os currículos nos sistemas de ensino e nas escolas.

O que é básico na BNCC

O ponto central na discussão sobre a BNCC foi garantir a especificidade da Educação Infantil na organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, na busca de viabilizar o **direito** de todas as crianças, desde seu nascimento, cultivar sua curiosidade e ter acesso a apropriação, renovação e articulação de conhecimentos.

No aguardo de sua aprovação final pelo Conselho Nacional de Educação, ainda em 2017, comentamos alguns dos aspectos presentes em sua formulação preliminar da BNCC-EI.

1. A definição de uma Base Nacional Comum Curricular, no que se refere à Educação Infantil, buscou fugir tanto de uma concepção assistencialista-higienista quanto de uma concepção que antecipa para a área um modelo tradicional de escola centrado no professor e na transmissão de conteúdos;
2. Dentre as ideias estruturantes da BNCC-EI está a de que, desde bebês, as crianças pequenas aprendem, se apropriam e recriam práticas sociais conforme interagem com diferentes parceiros nas ações e rituais cotidianos de cuidados pessoais e com o ambiente da escola, tais como os momentos de acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma

história sendo contada, de conversas com as outras crianças no brincar de faz de conta, de explorações de objetos e elementos tanto da natureza quanto da linguagem oral e escrita, dentre muitos outros.

3. Compreendendo que a BNCC não constitui um currículo, na Educação Infantil o currículo 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 (Resolução CNE/CEB nº05/09 artigo 3º).

Essa concepção se afasta tanto de uma posição que destaca a transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos quanto de uma visão de que crianças devem acessar apenas o que suas culturas infantis lhes apresentam, e coloca o processo curricular na articulação dessas experiências e saberes.

Na definição de uma organização curricular básica, o texto da BNCC considera que a construção de conhecimentos pelas crianças nas unidades de Educação Infantil localizadas em áreas urbanas ou no campo efetiva-se na imersão delas em diferentes práticas culturais onde interagem com seus professores, com seus companheiros de idade e outros parceiros adultos, e se interrogam sobre o mundo físico e social que as circunda, incluindo sobre elas mesmas, o que requer o estabelecimento de uma fundamental relação de parceria com as famílias.

1. Tal definição reconhece que o processo curricular não se restringe ao ensino pelo professor, insiste na superação da prática de organizar atividades descontextualizadas e descontinuadas para as crianças realizarem e redefine conhecimento para abarcar os modos infantis de pensar o mundo.

Para apoiar esse processo, a unidade educacional necessita ter atenção às características das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado em relação a pessoas, lugares, ideias, explicações, crenças, enquanto constroem sua identidade.

O planejamento do contexto de aprendizagens e desenvolvimento a ser vivenciado na unidade de educação infantil parte do reconhecimento de que as experiências cotidianamente promovidas nas unidades de educação infantil, conforme as DCNEI (artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº05/09), devem possibilitar a todas as crianças experiências que as apoiem na construção de sua identidade desde cedo, que reconheçam a importância da corporeidade e da cultura corporal nesta faixa etária, que evidenciem a importância da linguagem oral e escrita no desenvolvimento infantil, que lidem com a sensibilidade estética das crianças e que ampliem a compreensão delas do mundo social, da natureza, da ciência, como momentos da criança lidar com a diversidade, a tecnologia, a sustentabilidade do planeta.

O entendimento desta proposta de organização de experiências deve receber alguns cuidados conceituais. Para criar tal organização é preciso atentar para os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil: as **interações**, reconhecendo o valor das diversas relações nas

quais a criança se envolve no aprendizado dos mais diferentes aspectos, e a **brincadeira**, ou **ludicidade**, como ação a ser priorizada neste momento de vida das crianças (Deliberação CNE/CEB nº20/09).

As interações e o brincar, tomados como centros do projeto educativo, criam situações em que as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos professores que, a partir de suas observações, criam oportunidades para que as crianças se apropriem de elementos significativos de sua cultura e elaborarem sentidos pessoais, dinâmicos e provisórios sobre o mundo.

2. Como as diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir na unidade de educação infantil não ocorrem de modo isolado ou fragmentadas, a BNCC propõe que o arranjo curricular para a Educação Infantil se dê em **Campos de Experiências** que, dada sua presença inovadora na área, devem ser objeto de maior reflexão aqui. São eles:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Traços, sons, cores e imagens
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências não constituem novo nome para o trabalho disciplinar. Determinadas atividades organizadas para mediar as aprendizagens das crianças podem aliar um ou mais destes Campos, ocupando, ou não, um deles como foco central. Um olhar integrador

para o desenvolvimento curricular se faz presente aqui. Ainda não é coerente ao referencial da BNCC-EI pensar que o campo *traços, sons, cores e imagens*, por exemplo, corresponde à disciplina de Artes como tradicionalmente concebida, com horário semanal na quinta-feira, ou que o campo *corpo, gestos, movimentos* seja entendido como aula de educação física ocorrendo às segundas-feiras.

Para cada campo de experiências, a BNCC-EI aponta objetivos de aprendizagem por faixas etárias: bebês (0-18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos e 6 anos e 11 meses), dada a necessidade de se ter uma progressão nos objetivos e de assegurar maior visibilidade ao trabalho com os bebês. Assim os professores podem dispor de uma referência em relação aos objetivos que devem orientar cada grupamento.

3. Cada um dos cinco campos de experiências cria situações para a vivência dos seis direitos de aprendizagem propostos para a etapa: CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR, CONHECER-SE.

Os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC-EI atendem aos princípios éticos, políticos e estéticos propostos pelas DCNEI e destacam saberes que são, ao mesmo tempo, meta da educação e recurso para o atendimento da mesma dentro de um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas das crianças. Em outras palavras: as crianças aprendem a conviver democraticamente conforme convivam com diversos parceiros em um ambiente de escuta do outro, de respeito às diferenças, de negociações e acordos. O mesmo valendo para os demais direitos: aprende-se a brincar brincando, a se expressar fazendo uso de linguagens expressivas etc.

A oportunidade aberta aos educadores por essa perspectiva é construir seu Projeto Pedagógico com base no atendimento desses direitos e atuar para que os mesmos estejam norteando o trabalho pedagógico nos Campos de Experiência. Por exemplo, o direito de aprender a explorar não deve ser parte de um discurso, mas marcar presença nas práticas pedagógicas envolvendo os diferentes Campos. Vejamos:

EXPLORAR diferentes formas de interação com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando a sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros.

EXPLORAR amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo.

EXPLORAR gestos, expressões, sons da língua, rimas, textos escritos, além dos sentidos das falas cotidianas, das palavras nas poesias, parlendas, canções e enredos de histórias.

EXPLORAR variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais, músicas, escritas e mapas.

EXPLORAR e identificar as características do mundo natural, nomeando-as, reagrupando-as e ordenando-as segundo critérios diversos.

4. A BNCC-EI posiciona-se quanto a aquisição da linguagem verbal pelas crianças, incluindo a língua escrita ou processo de alfabetização.

A experiência da criança com a cultura oral é destacada, considerando que é na escuta de histórias, na participação em conversas, des-

criações, narrativas, debates que a criança se constitui como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Conforme a BNCC-EI, a imersão da criança na cultura escrita deve partir do que ela, de sua curiosidade, instigando-a a dialogar sobre a escrita, formular hipóteses, participar de práticas de leitura e de escrita, aprendendo a ler o mundo das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos.

5. A BNCC-EI operacionaliza nova concepção de avaliação na etapa, destacando a importância da continuidade e flexibilidade do apoio que o professor dá às crianças nas experiências organizadas no cotidiano da unidade educacional, reconhecendo o sentido singular que cada uma delas dá às situações vividas e aos conhecimentos nelas elaborados.

Ao planejar um contexto educativo, o professor cria mecanismos de registro e sistematização dos percursos das crianças, que geram pistas para a continuidade do trabalho pedagógico. Essa preocupação também está presente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Segundo o artigo 11 das DCNEI, a proposta pedagógica “deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”, incluindo a troca de informações entre professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Para finalizar

A presença de uma BNCC por si só não pode responder pelo aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Contudo tal construção amplia as possibilidades de consolidar os direitos e objetivos de aprendizagem apresentados. Depende do entendimento pelas equipes escolares das perspectivas abertas pelo instrumento legal o avanço nessa direção.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em 19 de outubro de 2017.

_____. 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.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 de outubro de 2017.



AUTORAS E AUTORES

Cristina Rosa

Professora na Faculdade de Educação da UFPel desde 1993, atua no campo da Alfabetização Literária. Lidera o grupo de pesquisa Escritas, Leitores e História da Leitura (CNPq 11/2009) e coordena o GELL - Grupo de Estudos em Leitura Literária. Integrou a equipe de avaliação e seleção de obras de literatura para PNBE/2015, coordenado pelo CEALE/FaE/UFMG. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, realizou pós-doutorado em estudos literários na UFMG em 2010-2011. É autora das seguintes obras: *Um alfabeto à parte: bibliografia de Pedro Rubens de Freitas Wayne* (2009) e *Onde está Meu ABC de Erico Verissimo? Notas sobre um livro desaparecido* (2013). Organizou os seguintes livros *Escritas, Leitores e História da Leitura* (2012) e *Das Leituras ao Letramento Literário* (2009). Em 2017 publicou nas coletâneas *Contos para ler a três (FELIPE e GONZAGA, 2017)* e *Contos de Infâncias (ROSA, 2017)*.

E-mail: cris.rosa.ufpel@hotmail.com

Dulcimarta Lemos Lino

Professora da Área de Educação Infantil do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS) no Departamento de Estudos Especializados (DEE/UFRGS). Mestre e Doutora em Educação (UFRGS), Licenciada em Educação Artística: Habilitação em Música (UFRGS). Membro e Representante da Federação Latino Americana de Educação Musical (FLADEM). Membro do Grupo de Estudos da Infância (GEIN/UFRGS), Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (UFRGS), Membro do Grupo de Estudos Poéticos: Educação Linguagem e Infâncias (PPG/UNISC). Atua como diretora musical e pianista. Possui publicações na área da Música, Educação e Infância.

E-mail: dulcimartalino@gmail.com

Yvone Costa de Souza

Assistente Social pela Universidade Gama Filho. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferia Urbana da FEBF/UERJ, Especialista em Educação Infantil pela PUC-RIO, Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação e Saúde para a Infância Pequena da Creche da Fundação Oswaldo Cruz. Atua nas áreas de Cotidiano Escolar, Educação Infantil, Formação de Educadores

e na Diversidade Étnico-Racial no Combate ao Racismo e ao Preconceito. Assistente Social e da Coordenação Técnica da Creche FIOCRUZ, coordena e leciona desde 1990 o Curso de Desenvolvimento Profissional em Educação Infantil da Creche FIOCRUZ / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Consultora e Professora em Cursos de Desenvolvimento Profissional em municípios e sindicatos, entre outros. Atuou como professora substituta da UERJ/RJ. Militante e fundadora do Fórum Permanente de Educação Infantil (FPEI/RJ) e do movimento do Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

E-mail: yvonesouza@yahoo.com

Jane Felipe

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS). Na graduação atua na área de Educação Infantil e no Pós-Graduação integra a linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*. Psicóloga de formação (UFRJ), possui Mestrado (UFF/RJ) e Doutorado em Educação (UFRGS) e Pós-doutorado em Cultura Visual (Universidade de Barcelona). Integrante do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – e do GEIN – Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias – da UFRGS. Atuou como coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS) em sua 1ª edição e como coordenadora adjunta da 2ª edição do curso.

E-mail: janefelipe.souza@gmail.com

Juliane Mendes Rosa La Banca

Professora efetiva no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Especialista em Gestão e Docência na Educação Básica pela Universidade Castelo Branco; Graduada em Pedagogia (UFSC). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica/GE-POC/CED/UFSC.

E-mail: juliane.la.banca@ufsc.br

Leni Vieira Dornelles

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pedagoga (FAPA), mestrado e doutorado em Educação doutorado em Educação pela (UFRGS) e Pós-Doutorado em Educação (Universidade do Minho). Membro do GEIN - Grupo de Estudos em Educação In-

fantil e Infâncias da FACED/UFRGS. Coordena a coleção Infância & Educação da Vozes.

E-mail: lvdornelles@gmail.com

Luciana Vellino Corso

Professora Associada da Faculdade de Educação UFRGS. Na graduação atua na área de Psicopedagogia. No Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS integra a linha de pesquisa *Aprendizagem e Ensino*. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), com habilitação em Educação Infantil (FACED/UFRGS), possui Mestrado em Educação – Flinders University of South Australia (1993), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atuou como avaliadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na 1º e na 2º edição do curso (MEC/UFRGS).

E-mail: l.corso@terra.com.br

Luís Fernando de Souza

Professor de Artes Cênicas na Creche da Fundação Oswaldo Cruz. Mestre em Educação pela PUC-RJ (2004), especialista em Educação Infantil pela PUC-RJ (2000-2001). Ministra Oficinas de Teatro para educadores/as infantis, palestras sobre teatro na Educação. Atuou como professor substituto na UERJ-RJ. Possui publicações em Anais de eventos e revistas indexadas. Autor do livro “Um Palco para o Conto de Fadas: Uma Experiência Teatral com Crianças Pequenas” (Editora Mediação, 2008), além de ter participado do livro “As Artes no Universo da Educação Infantil”, organizado pela prof^a Dr^a Susana Rangel V. da Cunha (Ed. Mediação, 2012).

E-mail: lufenando@yahoo.com.br

Maria Carmen Silveira Barbosa

Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando no PPGEDU, na linha de pesquisa Estudos sobre as Infâncias. Graduada em Pedagogia (UFRGS), mestre em educação (UFRGS), doutorado em Educação (UNICAMP) e pós-doutorado (Vic/Espanha). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias - GEIN e como Líder de Pesquisa no Grupo de pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil.

E-mail: licabarbosa@uol.com.br

Maria da Graça Souza Horn

Professora aposentada da área de Educação Infantil da FACED/UFRGS. Pedagoga de formação, tem mestrado e doutorado em Educação (UFRGS). Professora do curso de Especialização em Educação Infantil da UFRGS. Atuou como supervisora do Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico ao conjunto de municípios do Rio Grande do Sul que aderiram ao Proinfância (MEC/UFRGS). Consultora do MEC para o Programa Proinfância.

E-mail: mghorn@terra.com.br

Maria Luiza Rodrigues Flores

Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, integra o Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação e atua na área de Política e Gestão da Educação. Possui graduação em Letras Português-Inglês (1992), mestrado (2000) e doutorado (2007) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrou o Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2007-2012) e a Coordenação Colegiada do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (2007/2014). Coordenou as pesquisas: Monitoramento de Políticas Públicas de Educação Infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 - obrigatoriedade de matrícula na pré-escola (2011/2016) e Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: a atuação do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, desenvolvidas na Faculdade de Educação da UFRGS, além do Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico ao conjunto de municípios do Rio Grande do Sul que aderiram ao Proinfância (MEC/UFRGS).

E-mail: malurflores@gmail.com

Marilene Dandolini Raupp

Pedagoga e Especialista em Educação Pré-Escolar (FAED/UEDESC). Mestre em Educação e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Coordenadora de Pesquisa e Extensão, Coordenadora Pedagógica e Diretora do mencionado Núcleo. Professora de educação infantil nas redes públicas catarinenses municipal e estadual, na rede federal no Núcleo de Desenvolvimento Infantil/NDI/CED/UFSC; Coordenadora de Pesquisa e Extensão, Coordenadora Pedagógica e Diretora do mencionado Núcleo.

E-mail: marileneraupp@hotmail.com

Paulo Sergio Fochi

Professor do curso de Pedagogia (Unisinos) e Coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil (Unisinos). Doutorando em Educação na linha de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (USP), Mestre em Educação na linha Estudos sobre Infância (UFRGS), Especialista em Educação Infantil (Unisinos), Especialista em Gestão e Organização de Escola (Unopar) e Licenciado em Pedagogia (Unopar). Pesquisador colaborador do Contextos Integrados em Educação Infantil (USP/ CNPq). Membro da Associação Criança (Braga / Portugal) e Membro do Special Interest Group – SIG; Birth to Three (European Early Childhood Education Research Association - EECERA). Coordena o OBECI - Observatório da Cultura Infantil. Atua no assessoramento de escolas e redes de Educação Básica e em produções culturais e artísticas para crianças.

E-mail: paulo.fochi@hotmail.com

Sandra Regina Simonis Richter

Pesquisadora e professora adjunta do Departamento de Educação, atuando na Graduação, na Extensão e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Graduada em Educação Artística Habilitação Artes Plásticas (UFRGS) com mestrado e doutorado em Educação (UFRGS). Atualmente é coordenadora adjunta do PPGedu, líder do Grupo de Estudos Poéticos: Educação, Linguagem e Infâncias da UNISC e pesquisadora do grupo Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade.

E-mail: s12richter@gmail.com

Simone Santos de Albuquerque

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando no Departamento de Estudos Especializados (DEE) na área de Educação Infantil. Possui graduação em Pedagogia Anos Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Pesquisadora e vice-líder do Grupo de estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN/ UFRGS) na linha de pesquisa Políticas e Pedagogias da Educação Infantil. Pesquisadora do Núcleo de Estudo em Educação das Infâncias (NEPE/FURG). Militante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB e Membro da Coordenação do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil - FGEI. Atuou como coordenadora adjunta na 1ª edição do Curso de

Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/ UFRGS) e coordenadora da 2ª edição.

E-mail: sialbuq@gmail.com

Susana Rangel Vieira da Cunha

Professora aposentada da área de Educação Infantil da FACED/UFRGS. Formada em Artes, tem mestrado e doutorado em Educação (UFRGS) e Pós-Doutorado pela Universidad de Barcelona e pela Universidade do Minho. Atualmente é professora convidada na FACED/UFRGS e desenvolve a pesquisa Conversações: crianças e Arte Contemporânea que entrelaça Estudos da Cultura Visual - Educação Infantil - Infâncias - Ensino de Arte. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN/FACED/UFRGS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da UFG e do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia - GPAP da Universidade Mackenzie.

E-mail: rangel.susana@gmail.com

Tânia Ramos Fortuna

Professora Adjunta de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde criou e dirige o Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?" (www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar). Possui Licenciatura em Pedagogia pela (UFRGS), Especialização em Jean Piaget (UFRGS), Mestrado em Educação - área de concentração Psicologia da Educação (UFRGS) e Doutorado em Educação (UFRGS). Autora de dezenas de textos sobre Jogo, Brinquedo, Brincadeira, Ludicidade e Educação, tem proferido palestras e cursos no Brasil e no exterior sobre o assunto. Coordena a Coleção «Clássicos do Jogo», publicada pela Editora Vozes.

E-mail: tania.fortuna@terra.com.br

Thaís Neiverth

Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Especialização em Desenvolvimento Profissional no Ensino Superior na Universidade Estadual do Centro-Oeste; Graduação em Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho/GEPETO/CED/UFSC.

E-mail: thaís_neiverth@hotmail.com

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Doutora e Mestre em Educação (UFRGS). Bacharel e Licenciada em Artes Cênicas (UFRGS). Professora Associada e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e ao Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes da UFRGS. Lidera o Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE), do CNPq. É membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas (ABRACE); e integrante do Comitê Científico do Grupo de Trabalho (GT) Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação.

E-mail: bertonica@gmail.com

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

Doutora em Psicologia pela USP, Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela FFCL de Ribeirão Preto – USP, Consultora do Projeto de Construção da BNCC (2014-2016), Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Pedagógica e Formação em Educação Infantil do Instituto Vera Cruz, São Paulo.

E-mail: zilmaoliveira@uol.com.br

