Levindo Diniz Carvalho
Vanessa Ferraz Almeida Neves
(Orgs.)

Infâncias, Crianças e Educação:

discussões contemporâneas

E-BOOK GRÁTIS

FINO TRAÇO
EDITORA

Coleção
EDVCERE

Levindo Diniz Carvalho
Vanessa Ferraz Almeida Neves
(Orgs.)

Infâncias, Crianças e Educação:

discussões contemporâneas

FINO TRAÇO
EDITORA

Todos os direitos reservados à Fino Traço Editora Ltda.
© *Levindo Diniz Carvalho; Vanessa Ferraz Almeida Neves (orgs.)*

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da editora.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus organizadores e autores e não expressam necessariamente a posição da editora.

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação | Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

I36

Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas / organização Levindo Diniz Carvalho, Vanessa Ferraz Almeida Neves. - 2. ed. - Ebook (versão digital) - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2018.

248 p. ; 22 cm.

Inclui bibliografia

ISBN: 978.85.8054.387-2

1. Educação infantil. 2. Educação infantil - Aspectos sociais. 3. Crianças - Desenvolvimento. 4. Professores de educação infantil - Formação. 5. Lar e escola. I. Carvalho, Levindo Diniz. II. Neves, Vanessa Ferraz Almeida Neves.

17-48569 CDD: 372.21 *Vanessa* CDU: 373.2

Mafra Xavier Salgado - Bibliotecária - CRB-7/6644

Conselho Editorial Coleção EDVCERE

Alfredo Macedo Gomes | UFPE
Álvaro Luiz Moreira Hypolito | UFPEL
Dagmar Elizabeth Estermann Meyer | UFRS
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Diana Gonçalves Vidal | USP
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Luiz Fernandes Dourado | UFG
Wivian Weller | UNB

Fino Traço Editora ltda

Rua Nepomuceno 150 | Casa 3 | Prado | CEP 30411-156
Belo Horizonte. MG. Brasil | Telefone: (31) 3212-9444
finotracoeditora.com.br

Sumário

Prefácio ***9***
Valdete Côco

Iniciando o diálogo ***13***
Levindo Diniz Carvalho; Vanessa Ferraz Almeida Neves

PARTE I: Docência e Formação de Professores

1 Tornar-se professora da Educação Infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo ***21***
Laís Caroline Andrade Bitencourt; Maria Lúcia de Resende Lomba
Isabel de Oliveira e Silva

Leitura dialogada: Tornar-se professora da educação infantil: breves comentários ***39***
Angela Rabelo Barreto

2 As Artes Visuais na Educação Infantil: entre as concepções e as percepções das professoras sobre suas práticas ***45***
Márcia Dárquia Nogueira da Silva; Iza Rodrigues da Luz; Isabel de Oliveira e Silva

Leitura dialogada: Sobre arte na Educação Infantil, professores e práticas ***63***
Luciana Esmeralda Ostetto

3 A igualdade racial na Educação Infantil e as ações de formação continuada das professoras na cidade de Belo Horizonte ***69***
Ademilson de Sousa Soares; Lisa Minelli Feital

Leitura dialogada: Valorização da diversidade racial ***87***
José Eustáquio de Brito

PARTE II: Crianças em contextos de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)

4 "Aqui é lugar da gente ser feliz": o choro dos bebês e o enlaçamento do outro 93
Virgínia Souza Oliveira; Vanessa Ferraz Almeida Neves

Leitura dialogada: Processos de Adaptação à Creche, Interações de Bebês e Significados do Choro 111
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

5 Como bebês se comunicam enquanto interagem na creche? 117
Fernanda Müller; Rafaela Nunes Marques; Viviane Fernandes Faria Pinto
Isis Cristine da Silva Gomes

Leitura dialogada: As relações sociais dos bebês na creche: diálogos teórico-metodológicos 139
Angela Scalabrin Coutinho

6 Os objetos através da água: expandindo a visão de mundo das crianças pequenas 145
Maria Inês Mafra Goulart; Erika Germanos

Leitura dialogada: Como vejo o mundo? 165
Paulo Menezes

7 Teatralidades: Crianças da educação infantil no tempo do brincar 169
Larissa Maria Santos Altemar; Maria Cristina Soares de Gouvea; Ricardo Carvalho de Figueiredo

Leitura dialogada: Uma boa companhia 187
Márcia Aparecida Gobbi

8 O brincar no Ensino Fundamental: Pistas para uma escola da infância 191
Mariana Guimarães; Levindo Diniz Carvalho; Rogério Correia da Silva

Leitura dialogada: Um tema fundamental 211
Silvia H. V. Cruz

PARTE III: Diálogo com a Produção Acadêmica

9 A produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões 217
Mônica C. Baptista; Vanessa F. A. Neves; Patrícia Corsino; Maria Fernanda R. Nunes

Leitura dialogada: Apontamentos 235
Rita de Cássia Freitas Coelho

Sobre as autoras e os autores 237

PREFÁCIO

Valdete Côco

Este livro apresenta uma lógica composicional implicada com a premissa de fortalecer os encontros, expressada por escritas conjuntas, que dialogam com outros dizeres e que chamam novas análises, intentando nutrir dialogicidades... Com isso, representa mais um esforço na luta pela afirmação do direito ao dizer e da valorização do debate, tão caros à defesa da democracia. Sob a lógica de fortalecer os encontros, oferece contribuições à educação, com destaque para o campo da Educação Infantil, articulando, especialmente, quatro dimensões.

Na primeira, reconhece interlocutores próximos, em vinculação com as problematizações apresentadas. Nesse sentido, informa pertencimento à linha de pesquisa "Infância e Educação Infantil", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FAE/UFMG), no encontro com a linha de pesquisa "Educação Infantil", do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTE/UFMG) e com o Núcleo de Pesquisa Infância e Educação Infantil (NEPEI/UFMG). Evidenciar essa articulação retrata reconhecimento a um coletivo ampliado que, por diferentes caminhos temáticos e abordagens teórico-metodológicas, vem investindo esforços para contribuir nos debates no campo educativo, sustentados na execução de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Temos, então, o reconhecimento de uma diversidade

interna, interlocutores primeiros que, continuando com o debate, abrem-se a novos encontros no propósito de composição deste livro.

Na segunda dimensão, focalizando o processo de composição do livro, retrata o investimento em fazer interagir o contexto de proximidade com interlocutores externos, movendo pontes dialógicas ancoradas em fios temáticos decorrentes de um conjunto de pesquisas inéditas, vinculadas a pós-doutorado, doutorado, mestrado e projetos institucionais. Este livro compõe-se de nove trabalhos, cada um abarcando dois movimentos: a síntese do estudo desenvolvido e uma leitura dialogada do trabalho. Com isso, os encontros são vivificados, abrindo-se também aos confrontos, nutrindo os diálogos entre pesquisadores. Nessa arquitetônica, também é uma oportunidade de observar o encontro de jovens pesquisadores com estudiosos mais experientes. Escrita conjunta, acionamento de referenciais, proposição de recomendações, chamamentos a análises e outros movimentos dialógicos reafirmam modos de ver e convidam a novas formas de abordagem, indicando o compromisso ético na formação de novos quadros de pesquisa, implicados com a continuidade da luta em defesa do direito à educação.

Nessa mobilização, como uma terceira dimensão, evidencia-se que os encontros entre pesquisadores foram instados a partir de um conjunto de temas, organizados em três grupos: Docência e formação de professores, Crianças em contextos de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Diálogos com a produção acadêmica. Com isso, tomam centralidade neste livro discussões sobre infâncias, crianças e educação no Brasil, evidenciando sua atualidade e pertinência. Evidenciam-se problematizações associadas à constituição da docência, ao trabalho educativo com as crianças em contextos institucionais e aos processos formativos associados, no contexto de observação dos encaminhamentos da política educacional.

Assim, como uma quarta dimensão, os encontros evidenciados neste livro almejam novos encontros, possíveis com esta publicação, nutrindo a lógica de fomento aos diálogos, sustentados em temas emergentes no campo educacional. Em tempos de evidentes retrocessos na defesa da igualdade social, almejar novos encontros é fortalecer a aposta na possibilidade de reunir coletivos de ação. Sem desconsiderar os desencontros, abrir-se ao

debate é convidar a resistir aos isolamentos. Nesse sentido, prefaciar este livro é, simultaneamente, ter a oportunidade de participar dessa cadeia dialógica, integrando mais uma ação no horizonte da luta em defesa dos direitos sociais, em particular no que se refere à educação.

Portanto, este livro, com sua originalidade e relevância, constitui importante contribuição para animar novos encontros, revigorando o compromisso com os direitos das crianças, a educação e a democracia.

INICIANDO O DIÁLOGO

Com alegria apresentamos o primeiro livro que reúne trabalhos com origem na Linha de pesquisa Infância e Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O principal objetivo deste livro é provocar um debate teórico e metodológico ao dar visibilidade a pesquisas inéditas e pertinentes ao nosso campo de investigação.

A linha foi instituída em 2016 como resposta a crescente demanda da área, a seus desafios teóricos e metodológicos, mas também como forma de colocar em diálogo as pesquisas sobre infâncias e crianças fortemente presentes na história do programa. A existência da linha de pesquisa é fundamental em um programa de relevante capilaridade e impacto social no Brasil e América Latina e compromisso com a inclusão social.

Os trabalhos da Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil abrangem desde as relações da infância com as mudanças sociais e culturais da família e da sociedade até as políticas públicas e suas dimensões socioculturais, incluindo também aspectos diversos, tais como o desenvolvimento psicológico e cultural da criança, a relação escola-família na Educação Infantil ou ainda a formação, condição e identidade docente na Educação Infantil. Tais temáticas também estão presentes nas pesquisas desenvolvidas no programa Mestrado profissional Educação e Docência da UFMG - PROMESTE, por meio da linha de pesquisa em Educação Infantil, criada em 2014.

Outros campos relevantes nas pesquisas em ambas as linhas são a organização e gestão do trabalho pedagógico na Educação Infantil, ampliando o que se tem denominado como Pedagogias da Infância. Tais perspectivas têm se desdobrado, nos últimos anos, em investigações de relevância e ineditismo como, por exemplo, nas áreas da Leitura e Escrita

da Primeira Infância, Educação em Ciências, Educação Infantil no Campo, Docência na Educação Infantil e relações entre infância, cidade e espaço público.

Os trabalhos aqui empreendidos e reunidos também nascem na esteira do já consolidado Núcleo de Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI), que reúne professores e pesquisadores interessados nos estudos sobre a infância em uma perspectiva histórica e contemporânea, tanto em contextos escolares como não escolares. O Núcleo articula ações das duas linhas de pesquisa e também desenvolve atividades de ensino e extensão em inúmeras ações de formação continuada e estreita relação com o Fórum Mineiro de Educação Infantil.

O presente livro é uma pequena amostra desse trabalho. Os nove textos aqui apresentados tiveram origem em pesquisas de pós-doutorado, doutorado ou mestrado, bem como em projetos institucionais financiados por órgãos públicos, desenvolvidos nos últimos anos e abarcam discussões contemporâneas acerca das infâncias, crianças e educação no Brasil.

Como forma de adensar o debate aqui apresentado convidamos pesquisadores externos à UFMG para assumirem a leitura dialogada de cada texto. Assim, cada capítulo é seguido de um texto que dialoga e amplia o capítulo a partir do ponto de vista do convidado. Esse movimento dialógico se mostrou muito potente no que toca à organização do livro, não só por permitir deslocar as perspectivas dos autores a partir das leituras dialogadas, o que veio não só legitimar a importância de cada trabalho, mas por ter se caracterizado como um movimento de troca e de abertura para futuras iniciativas comuns de pesquisas. A diversidade de leitores convidados, com seus diferentes pertencimentos institucionais, também amplia a divulgação da produção aqui apresentada. Por tudo isso, fazemos aqui nosso agradecimento aos generosos colegas que se dedicaram a essa tarefa.

Os capítulos estão organizados em três grupos: o primeiro deles, **Docência e formação de professores** contempla três trabalhos. O primeiro texto, "*Tornar-se professora da Educação Infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo*", nos instiga a refletir acerca da docência com crianças de 0 a 5 anos e como se configuram as experiências de professoras em cada segmento da

Educação Infantil, cujas finalidades são o cuidado e a educação dos bebês e demais crianças. Laís Bitencourt, Maria Lúcia Lomba e Isabel Silva buscam refletir sobre as experiências sociais de professoras das duas faixas etárias, o a 3 e 4 a 5 anos, sobre o que, para elas, cria a condição para que a docência se realize. Tal reflexão se baseia em um diálogo com a Sociologia de François Dubet. O trabalho nos provoca a ultrapassar a crítica à desprofissionalização, muitas vezes presente quando se analisam as referências utilizadas pelas professoras ao discorrerem sobre onde e como aprenderam a cuidar e educar bebês e demais crianças na Educação Infantil e a reconhecer que há lugares e experiências sociais de construção de competências que são absorvidas e reinterpretadas no exercício da profissão. O texto conta a rica leitura de Ângela Barreto.

No segundo texto deste grupo, "*As Artes Visuais na Educação Infantil: entre as concepções e as percepções das professoras sobre suas práticas*", Márcia Silva, Iza Luz e Isabel Silva abordam as práticas em Artes Visuais como experiências de professoras e crianças na Educação Infantil, ao lado de diferentes formas de expressão artística, considerando que essas práticas devem estar presentes no trabalho com bebês e demais crianças em instituições educacionais. É criado um diálogo teórico com a produção de Ana Mae Barbosa, entre outros autores do campo das Artes e da Educação Infantil. O texto procura analisar as concepções e as práticas definidas pelas professoras como práticas de Artes Visuais em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Ao debate provocado pelo texto se soma a leitura de Luciana Ostetto.

Esse primeiro grupo de trabalhos se encerra com o texto "*A igualdade racial na Educação Infantil e as ações de formação continuada das professoras na cidade de Belo Horizonte*", como fruto de uma pesquisa desenvolvida no mestrado profissional o trabalho discute a igualdade racial e problematiza aspectos das ações de formação continuada das professoras desta etapa educacional. A partir de reflexões sobre o racismo na sociedade, na educação e na escola, Ademilson Soares e Lisa Feital analisam elementos das Leis nº 10.636/2003, 11.645/2008 e 12.288/2010 e das políticas públicas para a igualdade racial, confrontando os paradigmas da diversidade e da igualdade,

em um profícuo diálogo com Hannah Arendt. Uma interessante leitura deste capítulo foi feita por Eustáquio Brito.

O segundo grupo de textos aqui denominado, **Crianças em contextos de Educação Infantil e Ensino Fundamental**, apresenta cinco trabalhos que tiveram origem em pesquisas com crianças em contextos institucionais e que abarcam, não por acaso, a diversidade de campos de experiências propiciados nesses contextos.

O primeiro texto dessa segunda parte, *"Aqui é lugar da gente ser feliz": o choro dos bebês e o enlaçamento do outro*" analisa o processo inicial de acolhimento dos bebês em uma instituição de Educação Infantil em Belo Horizonte. O foco do capítulo recai sobre um aspecto pouco enfatizado nas produções do campo da Educação Infantil, o choro dos bebês. Com base no conceito de vivência proposto por Vigotski, Virgínia Souza e Vanessa Neves enfatizam o processo de transformação do choro ao longo dos três primeiros meses dos bebês na instituição. Um importante diálogo com o texto se concretizou na leitura feita por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira.

Ainda sobre os bebês, o texto *"Como bebês se comunicam enquanto interagem na creche?"* analisa, de maneira original, processos de disputa entre os bebês em uma instituição de Educação Infantil em Brasília. Em uma análise de interessantes episódios, Fernanda Müller, Rafaela Marques, Viviane Pinto e Isis Gomes destacam a possibilidade de pensarmos os bebês como atores sociais e amplia o diálogo com a teoria sociológica de Erwin Goffman. O texto nos brinda, ainda, com um interessante trabalho com as imagens desses episódios. Ângela Coutinho realiza uma densa leitura do capítulo.

Com o objetivo de lançar luz sobre os processos de aprendizagem de crianças de cinco anos na Educação Infantil, o texto "*Os objetos através da água: expandindo a visão de mundo das crianças pequenas*" enfatiza a categoria experiência, com base em John Dewey, e analisa como a visão de mundo das crianças tem a possibilidade de se expandir enquanto estão envolvidas em atividades sobre o mundo físico e natural. Os episódios analisados por Maria Inês Mafra e Erika Germanos nos instigam a ampliar os diálogos entre Educação Infantil e Educação em Ciências. A leitura dialogada, feita por Paulo Menezes, contribui ainda mais para a compreensão do conceito de experiência.

No texto seguinte, "*Teatralidades: Crianças da educação infantil no tempo do brincar*", Larissa Altemar, Maria Cristina Gouvêa, Ricardo Figueiredo analisam as expressões de teatralidade da criança no cotidiano da instituição, e não nas aulas de teatro, com a intenção de apreender como esta linguagem se expressa no fazer da criança em suas interações cotidianas e na relação com os espaços da escola. Os autores lançam mão do conceito de teatralidade, com base nas proposições de Josette Féral, e buscam compreendê-lo no cotidiano escolar. O diálogo fica por conta de uma poética contribuição de Márcia Gobbi.

Fechando esse segundo conjunto de trabalhos, o texto *"O brincar no Ensino Fundamental: pistas para uma escola da infância*", único trabalho que contempla a etapa do Ensino Fundamental, problematiza como a Educação Integral ofertada em uma escola que se denomina democrática conforma os tempos do brincar, das interações e a produção cultural das crianças. O diálogo teórico é feito com autores do campo dos Estudos da Infância. A partir da análise de breves episódios vivenciados pelas crianças por meio do brincar, Mariana Guimarães, Levindo Carvalho e Rogério Silva destacam a autonomia e a transgressão nas ações infantis. O texto, originado a partir de uma pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida na UFSJ e orientada por um docente da UFMG, oferece pistas para pensarmos processos de institucionalização da infância e democracia na escola. Esse capítulo é ampliado pela interessante leitura de Sílvia Cruz.

Por fim, intitulamos de **Diálogos com a produção acadêmica,** a parte final do livro, que é composta por um único trabalho: *"Produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil*". Mônica Baptista, Vanessa Neves, Patrícia Corsino e Maria Fernanda Nunes buscam ampliar o debate sobre leitura e escrita na Educação Infantil. Essa ampliação é realizada por meio de uma análise quantitativa baseada no levantamento de teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho 07 e 10 das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. Com muito orgulho, contamos com a leitura de Rita Coelho.

Esperamos que essa publicação tenha ressonância e que seja útil a pesquisadores e pesquisadoras do campo. A produção do conhecimento acerca de crianças e infâncias nos impõe manifestar nosso compromisso

ético e político. A jovem democracia brasileira sofre uma derrocada para o retrocesso, já visível no agravamento das condições de vida das crianças mais pobres do país e, por isso, esperamos que esse conjunto de trabalhos também se situe no enfrentamento de disputas pelos direitos de todas e de cada criança brasileira. Que nós pesquisadores e pesquisadoras possamos estar mais perto delas e de suas professoras, nos seus diferentes e desiguais contextos de vida e, sobretudo, na luta por sua dignidade, construindo juntos uma outra história pautada no reconhecimento dos direitos, na justiça e no fim das desigualdades.

Belo Horizonte, inverno de 2018
Levindo Diniz Carvalho
Vanessa Ferraz Almeida Neves

PARTE I:

Docência e Formação de Professores

1

TORNAR-SE PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E AS EXPERIÊNCIAS DE CUIDAR E EDUCAR CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS EM CONTEXTO COLETIVO

Laís Caroline Andrade Bitencourt
Maria Lúcia de Resende Lomba
Isabel de Oliveira e Silva

De que é feita a docência com crianças de 0 a 5 anos? Como se configuram as experiências de professoras em uma etapa da Educação Básica cujas finalidades são o cuidado e a educação? Estas perguntas têm nos orientado nas reflexões sobre as professoras[1] da Educação Infantil (EI). Teixeira (2007), refletindo sobre a condição docente, afirma que, como atores presentes de forma perene na vida das sociedades escolarizadas, as(os) professoras(es)[2] são objeto de discursos os mais diversos e sob diferentes abordagens: saberes docentes, formação inicial e continuada, legislações, identidades, dentre

1. Utilizamos o termo professoras, mesmo quando nos referimos genericamente à docência na EI por serem as mulheres a esmagadora maioria.
2. Nesse caso, nos referimos ao conjunto da categoria professor(a).

tantos outros. A autora se propõe a tematizar a matéria prima de que é feita a docência e conclui que ela é a relação entre docente e discente ou professor e aluno.

Concordando com Teixeira, buscamos refletir com as professoras da EI sobre o que, para elas, cria a condição para que a docência se realize. Na EI, preferimos nos referir aos bebês e às crianças, no lugar de alunos ou discentes, por consideramos que a Instituição de Educação Infantil (IEI) é uma instituição de vivência dos tempos da infância e de inserção na cultura. Assim, o par da relação professor-aluno que, concordando com Teixeira (2007), instaura a docência, se modifica para professor-criança ou professor-bebê, ensejando reflexões que busquem o que funda a docência na EI. Ao lado do par adulto-bebê/criança ou professor-bebê/criança, as finalidades dessa etapa da Educação Básica também instauram a singularidade do trabalho docente. A EI tem a finalidade de compartilhar com as famílias, o cuidado e a educação das crianças, como práticas indissociáveis e as propostas pedagógicas devem se estruturar por meio das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2009). Outro elemento que temos em conta ao problematizar a docência na EI são as transformações pelas quais passam as crianças entre o nascimento e os 5 anos.

Partimos do pressuposto de que ser professora de bebês, crianças entre 0 e 18[3] ou 24 meses possui características distintas de ser professor de crianças de 3 a 5 anos[4]. O objetivo deste capítulo é o de refletir sobre as experiências sociais de professoras das duas faixas etárias. Assim, organizamos as reflexões deste capítulo em dois itens: Tornar-se professora de crianças de 0 a 2 anos: a experiência social de cuidar e educar na creche e Tornar-se professora de crianças de 4 a 5 anos: a experiência social de cuidar e educar na pré-escola.

3. A Base Nacional Comum Curricular para a EI considera bebês as crianças entre 0 e 18 meses. Neste texto, estamos usando o termo bebê com um intervalo mais alargado, até os 24 meses, tendo em vista as formas de agrupamento presentes na rede de ensino pesquisada.
4. Os dados aqui analisados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e de entrevistas narrativas (TEIXEIRA, PÁDUA, 2006; SZYMANSKI, ALEMIDA, 2010; MINAYO, 2015).

A experiência social como ferramenta analítica e investigativa

Vida profissional docente e experiências sociais mais amplas se interpenetram e se constituem (NÓVOA, 1995). As professoras são consideradas na sua condição de ator social, cuja experiência expressa sentidos individuais e coletivos sobre a docência. Assim, buscamos apreender as interpretações que elas constroem para explicar seu ofício e justificar suas opções e ações. Buscamos realizar o que Giddens (1991) denomina como uma dupla hermenêutica, em que as interpretações do analista se fazem sobre algo já interpretado pelos atores. Estamos considerando como experiência social, o trabalho que os atores, no caso as professoras, realizam na atribuição de significados à sua atividade profissional, compreendendo que várias dimensões são articuladas para que cada uma construa sua visão de si mesma e dos outros e explique suas ações.

Esta é a formulação do conceito de experiência social proposto por François Dubet (1994), que consideramos coerente com a perspectiva de reconhecer a autoria das professoras na interpretação de suas ações. Para ele, a experiência é múltipla, incorpora diferentes lógicas que os atores mobilizam conforme a situação. Ele adverte que as lógicas também se intercambiam, uma vez que a experiência social é complexa. A teoria formulada por esse estudioso da vida social contemporânea envolve uma ampla revisão das vertentes sociológicas. Para essa teoria, a diversidade de formas de explicação das relações entre ator e sistema expressam não oposições, mas possibilidades abertas por um sistema social plural e complexo.

Dubet (1994) identifica duas matrizes para as correntes de pensamento contemporâneas: o paradigma da comunicação, em que a ação é interação e linguagem e o paradigma da racionalidade, em que a ação é estratégia e utilidade. Para ele, cada uma das abordagens se relaciona a uma dimensão do sistema e da ação, as quais ele vai associar a lógicas presentes nas sociedades. Da mesma forma, considera que as ambições da sociologia clássica, especialmente as formulações de Parsons e Durkheim, não devem ser abandonadas completamente, uma vez que uma dimensão integradora permanece nas lógicas que regem as ações dos atores sociais. Assim, no lugar de explicar as ações dos atores como incorporação das normas do

sistema social, como no pensamento clássico, Dubet considera que esta é uma das possibilidades, ao lado das outras em um sistema plural. Para ao autor, nem os modelos clássicos, que reduziam o ator à versão individual do sistema (dimensão da identidade integradora, da identificação com papéis sociais), nem o pensamento social que apostou na ação como resultado da racionalidade instrumental pode explicar a ação social nas sociedades complexas.

E que, a liberdade como a possibilidade da sustentação da lógica do sujeito, ou da subjetivação, expressa a possibilidade da crítica a todas as outras lógicas, seja em relação ao sistema social, seja em relação à ação individual. Identificando, pois, que todas essas lógicas estão concomitantemente presentes na sociedade é que Dubet formula o conceito de experiência social como o trabalho dos atores de articulá-las conferindo um sentido à sua vida.

A utilidade desse conceito para a compreensão da experiência de ser professora de bebês e crianças até 5 anos se revela por pelo menos duas razões: a) a docência na EI está em construção, não havendo ainda, na realidade brasileira, uma cultura profissional ou estatuto por meio do qual possa se identificar; b) ainda que houvesse uma tradição que oferecesse elementos de uma identidade com contornos definidos, conforme identificou Dubet (1994) e diferentes autores que estudam a docência, os atores explicam seu ofício e suas práticas a partir de um conjunto amplo e heterogêneo de experiências que envolvem desde a formação e as regulações e passam por vivências pessoais no processo educacional e fora dele (NÓVOA, 1995, 2002). Para Dubet (1994) a noção de experiência apenas se torna útil quando há o reconhecimento de que *o ator não está totalmente socializado*, ele internaliza as lógicas reguladoras e de coerção, contudo impõe sua subjetividade no processo, não existindo assim, submissão absoluta da subjetividade em relação à objetividade dos sistemas. Segundo o autor, a *noção de experiência* "só tem sentido e utilidade se a acção não for redutível à versão subjetiva do sistema" (DUBET, 1994, p. 95).

Nas pesquisas, operamos com o que o autor denomina de lógicas de ação. Ou seja, se a ação não é única, mas comporta as diferentes dimensões do sistema, cada uma dessas dimensões se converte em lógicas presentes nas ações dos atores: a integração, a mobilização de recursos ou estratégias

e a atividade crítica ou subjetivação. Assim, os sujeitos agem tanto com um esforço de integração, o que corresponde ao exercício de papéis sociais, quanto lutam pelos seus interesses por meio de estratégias possíveis em um sistema social aberto e se afastam de determinismos podendo exercer a crítica e colocar em ação algo próprio, a sua subjetividade que revela uma socialização que não é total.

Tornar-se professora de crianças de 0 a 2 anos: a experiência social de cuidar e educar na creche

A pesquisa contou com a participação de 9 Professoras e 1 Auxiliar que atuavam em uma turma com 12 bebês, numa Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em Belo Horizonte (BH)[5] no ano de 2017.

Quadro 1: Caracterização das interlocutoras

Participante (nome fictício)	Cargo na UMEI	Idade (anos)	Formação acadêmica	Tempo de experiência	
				Na UMEI	No berçário
Amanda	Professora	39	Normal Superior	8 anos	4 a 5 anos
Bárbara	Professora	38	Normal Superior	3 anos	11 meses
Emanuele	Professora	27	Pedagogia Esp. em Psicopedagogia e Supervisão pedagógica	2 anos	1 ano e 7 meses
Júlia	Professora	32	Normal Superior	2 anos e 6 meses	2 anos
Juliana	Professora	54	Pedagogia	3 anos	2 anos e 6 meses
Larissa	Professora	37	Pedagogia	10 anos	2 anos
Manuela	Auxiliar de Apoio à EI	37	Ensino Médio	7 anos	2 anos e 4 meses
Maria	Professora	50	Normal Superior Esp. em EI	5 anos	4 anos
Nina	Professora	44	Pedagogia História	8 meses	8 meses
Sofia	Professora	53	Pedagogia Esp. em EI	8 anos	5 a 6 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

5. Em BH, a oferta de EI para toda a faixa etária compreendida entre 0 e 5 anos em rede pública, teve início em 2004 quando foram inauguradas as primeiras UMEIs, decorrentes da implementação, em 2003, do Programa Primeira Escola, política da Prefeitura Municipal para a EI. Até então, a rede atendia a pré-escola e as crianças de 0 a 3 anos contavam apenas com a rede conveniada, que recebia recursos financeiros públicos e a rede particular.

Como podemos verificar no Quadro 1, entre as entrevistadas (professoras e auxiliar) há uma significativa variação do tempo de experiência na Educação e especificamente com o trabalho no berçário, o que influencia a forma como exercem o trabalho. A análise das entrevistas revelou que elas mobilizam concepções construídas a partir de suas experiências pessoais para tomar decisões, inserindo a sua história pessoal como parte no processo de construção de sua identidade profissional, como podemos verificar na fala da professora Júlia quando perguntamos sobre como ela descreve a sua relação com as(os) bebês,

> Ai meu Deus! Uma relação quase que de mãe. É difícil esse negócio de diferenciar o profissional da mãe porque o olhar que a gente tem sobre eles é o que eu gostaria que fizessem com meu filho: cuida dele assim, conversa com ele assim. Poderia fazer esse tipo de atividade que é bacana. A questão do colo, acho que não tem como diferenciar não. O colo é colo de mãe, não é colo de professora não. É uma relação de carinho mesmo, de cuidado, de atenção, de cuidado inclusive com a família porque eu acho que é muito difícil de separar. […]. Tem um lado sim que tem que seguir as normas e tudo, mas relação de pessoa é de mãe e filho (Entrevista, Júlia, 2017).

A fala da professora Júlia, embora ao final se refira a um quadro normativo a que seu trabalho está submetido, apresenta uma visão que, ao primeiro olhar, nos remete a uma ideia de desprofissionalização, na medida em que ela não identifica as ações por ela desempenhadas como ações profissionais. A ideia de desprofissionalização envolve diferentes aspectos, dentre os quais as transformações decorrentes das reformas educacionais que deslocam a discussão sobre o trabalho para fora da situação concreta em que ele ocorre (CUSTÓDIO, 2011). No caso da EI, acrescenta-se o fato de a formação profissional ser incipiente e não termos coletivos que promovam a reflexão sistemática sobre a profissionalidade docente com bebês e crianças até os 5 anos. Sendo assim, a professora, individualmente, encontra-se em situação de realizar uma tarefa necessária e pertinente ao cuidado e educação das crianças com o sentimento de que não está agindo como professora.

Nessa direção, ela explica suas ações pela vinculação ao que, na nossa sociedade, corresponde ao papel de mãe. De fato, as lutas feministas e de mulheres, bem como a luta sindical e a literatura da área há muito realizaram a crítica à naturalização da relação entre cuidar de crianças e ser mulher e mãe. Ultrapassando a crítica à desprofissionalização e à naturalização das práticas de cuidado como pertinentes ao universo feminino e privado, análises sociológicas e políticas mais recentes têm chamado a atenção para o processo de aprendizagem não institucionalizado, que ocorre no ambiente doméstico e que, como tal, não é valorizado (DUMONT-PENA, 2015). E, tendo sido construído fora dos meios educacionais institucionais, não passa pelo controle social e não é objeto de debate. Os depoimentos obtidos na pesquisa expressam essa ancoragem na experiência privada, como no trecho da entrevista da professora Nina:

> Eu acho que hoje eu conheço elas pelo o que eu já vivi. Pelo que eu já aprendi lá atrás porque eu tive experiência com duas filhas e mais sobrinhos que eu ajudei a cuidar e sempre tive muito contato direto com esses sobrinhos. Eu tive uma sobrinha, por exemplo, que ela dava pirraça, chorava e rolava. Se ia lá acudir aquela pirraça e fazia o que ela queria ela levantava como se não tivesse nada. Ninguém encostou um dedo nela, ninguém bateu, ninguém fez nada, mas fez a vontade dela, ela levantava e pronto. Acabou o choro. No dia a dia, nessas situações do dia a dia eu fui aprendendo a diagnosticar o choro de cada um naquele momento (Entrevista, Nina, 2017).

A professora descreve suas ações como contextuais e referidas às particularidades de cada criança em diferentes momentos, confirmando o que Moliner (2012) apresenta como característica do cuidado. O choro é entendido como uma forma de linguagem dos(as) bebês, e nos parece relevante o esforço de compreensão das demandas das crianças feito pela professora. Percebe-se também que é no trabalho que ela amplia sua capacidade de conhecer e agir com as crianças, assim como nos informaram as demais entrevistadas. No entanto, nenhuma delas mencionou situações de reflexão coletiva institucionalizada sobre as manifestações das crianças e sobre as próprias atitudes e ações.

Essa questão nos parece ainda mais relevante tendo em vista que apenas uma das professoras entrevistadas não era mãe e não havia tido experiência de cuidar de crianças no ambiente doméstico e foi a única que afirmou que não conseguia interpretar o choro dos(as) bebês. As professoras afirmam conceber cuidado e educação de forma indissociada, principalmente com as(os) bebês, reconhecendo que o cuidado tem uma grande centralidade, bem como entendem que durante as atividades de banho, troca de fralda e alimentação, por exemplo, estão exercendo o papel educativo.

> No berçário o cuidar é mais latente[6], mas quando você analisa friamente você vê que o educar tá ali, está na fralda que você troca, está no banho que você dá, está na comida que você oferece, você está oferecendo uma comida saudável, então você está trabalhando alimentação, você está dando um banho, você está trabalhando higiene, você está conversando com a criança, você está trabalhando linguagem oral, você está cantando com a criança, você está trabalhando apreciação musical, então está tudo interligado (Entrevista, Bárbara, 2017).

Contudo, para elas, à medida que a criança cresce, o trabalho educativo se torna mais evidente do que o trabalho do cuidado, visto que conseguem se ocupar com a administração de conteúdos de matemática e português, por exemplo. Consideram ainda que para exercer o trabalho do cuidado é necessário afetividade, respeito, compreensão das necessidades do outro, controle do tom de voz, delicadeza, amor, carinho, diálogo, saber compartilhar os espaços, responsabilidade, paciência e capacidade de escuta, competências naturalizadas historicamente como femininas, como afirma Molinier (2012). Elas não tratam essas características como tendo sido aprendidas, como resultado de um empenho individual e coletivo, especialmente entre as várias gerações de mulheres nos seus contextos de vida.

Contando sobre sua inserção na Rede Municipal, bem como na UMEI pesquisada, Bárbara, assim como outras professoras, nos relatou o receio de assumir uma turma de berçário. Ela nos esclarece:

6. A professora parece usar o termo latente no sentido de mais presente, como se depreende da sequência de sua fala.

> Porque a gente tem aquela ilusão ainda, aquela visão, não é ilusão, é aquela visão de professor tradicional que você tem que... que [dar] aula, se você dá aula, você dá o conteúdo, é você dar folha [de papel]. […]. E não é assim. […]. No princípio foi cansativo, porque até você pegar o ritmo, é totalmente diferente, porque ali tem o cuidado, tem o carinho que você tem que disponibilizar para os meninos mesmo, não tem como (Entrevista, Bárbara, 2017).

Observa-se que há uma incongruência entre a imagem que ela tem de em que consiste *ser professora* e as ações efetivamente demandadas no trabalho de cuidar e educar bebês. Está ausente a mediação do conteúdo formalizado, o que torna a prática mais fluida e, portanto, menos suscetível a uma ação sistematizada nos moldes da docência das demais etapas da Educação Básica. Além disso, impõe-se o desafio de compartilhar a docência com outras pessoas, deslocando os sentidos atribuídos a essa função. No mesmo contexto de fala do trecho reproduzido acima, a professora comenta:

> Aí a gente ficou meio assim: ah! Você vai trabalhar com a Amanda e com a Larissa. Amanda, sempre achei Amanda muito fechada. A Larissa também, eu achava... Falei: ai meu Deus do céu! O que vai ser de mim? Mas quando começou esse ano a gente já se entendeu de primeira, no entanto que a gente não quer se desgrudar mais […]. Com Manuela [auxiliar] também (Entrevista, Bárbara, 2017).

Nesse aspecto, há um deslocamento no que se esperava com o trabalho e as professoras precisam encontrar recursos (DUBET, 1994) para conviver coletivamente, e compartilhar a docência, colocando-se no ambiente de trabalho também como sujeito de aprendizagem (SILVA, 2013). Observamos, no entanto, que a experiência social de professoras de crianças de 0 a 2 anos é vivida por elas como um processo complexo de articularem o papel socialmente reconhecido como o modelo de cuidadora (a mãe), certa visão do âmbito do trabalho inserida na lógica concorrencial, em que suas ações podem ser avaliadas também em relação às ações de outros, levando-as a mobilizarem recursos que as façam se sentirem competentes para exercerem a docência de forma compartilhada.

Tornar-se professoras de crianças de 4 a 5 anos: a experiência social de cuidar e educar na pré-escola

Neste tópico, focalizamos as experiências das professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos, na etapa pré-escola. A pesquisa, também realizada numa UMEI em BH, no ano de 2017, contou com a participação de 4 Professoras, 1 Coordenadora Pedagógica e 1 Auxiliar de Apoio à Inclusão.

Quadro 2 – Caracterização das interlocutoras

Participante (nome fictício)	Cargo na UMEI	Idade (anos)	Formação acadêmica	Tempo de experiência	
				Na EI (anos)	Na UMEI (anos)
Suzana	Professora	65	Pedagogia Esp. em Supervisão e Administração Escolar do 1º Grau; e em Didáticas	11	11
Sila	Professora	55	Pedagogia Psicologia Esp. em Psicopedagogia	13	11
Jaqueline	Auxiliar de Apoio à Inclusão	25	Ensino Médio	5	5
Carina	Professora	34	Pedagogia Psicologia	6	6
Alice	Professora	43	Pedagogia Mestrado em Educação	11	11
Rogéria	Coordenadora Pedagógica	40	Pedagogia Esp. em Psicopedagogia e em EI	14	11

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Também nesse grupo, observamos uma variabilidade significativa em termos de idades das professoras e do tempo de serviço na EI. Nos depoimentos das professoras, evidenciou-se a ideia de que na relação com as crianças pequenas no ambiente da EI, devem ser mobilizados atributos familiares, particularmente os de mãe e avó. A força da imbricação entre experiência pessoal e profissional (NÓVOA, 1995) na EI é não apenas presente, mas ainda pouco refletida pelas professoras que as naturalizam, mesmo no caso das crianças de 4 e 5 anos com as quais as referências a conteúdos escolares também se fazem presentes.

O papel de cuidadora, historicamente atribuído às mães e avós e às mulheres em geral revela-se como a referência mais forte, denotando que a experiência social e profissional pouco incorporou da dimensão crítica, seja a já construída pelo pensamento social e pela luta política, seja uma crítica pessoal aos papéis sociais.

As referências ao papel de mãe convivem com uma visão de ação docente cujo conteúdo se sustenta nos conhecimentos escolares, como nas demais etapas da Educação Básica. Suzana, ao chegar à UMEI solicitou à direção que a direcionasse para o trabalho com as crianças de 4 e 5 anos já que contava com sua experiência de professora alfabetizadora no EF. Observa-se certa centralidade dos conteúdos e habilidades propriamente escolares em relação às crianças de 4 e 5 anos.

> […] essa preparação para o processo de alfabetização eu tenho uma experiência muito grande. Além do trabalho de raciocínio lógico, de construção, de jogos, de brincadeira. Eu sempre gostei de brincar com os meninos, sempre achei que as brincadeiras e os jogos são importantes, além da socialização, para a criatividade […] desenvolver o raciocínio lógico, o pensamento, a linguagem oral. Eu sempre achei que as brincadeiras e os jogos eram importantes para isso e eu vim ter certeza que elas eram importantes quando eu fui para a Educação Infantil (Entrevista, Suzana, 2017).

Enquanto a direção da UMEI decidia sobre a turma que Suzana assumiria, ela foi encaminhada para a turma de crianças de 2 anos para auxiliar a professora. Com essa professora, ela aprendeu a colocar fralda descartável nas crianças. Nas suas palavras: "nunca tinha nem visto na minha vida, porque meus sobrinhos são da geração de fralda de pano e eu não tive filhos" (Entrevista, Suzana, 2017). Diante dessa parceria mudou sua decisão, permanecendo em seu primeiro ano de trabalho na EI nessa turma, na qual aprendeu a colocar fraldas nas crianças, atuar no processo de retirada de fraldas, bem como ações relativas à alimentação das crianças, destacando o momento em que elas passam a se alimentarem sozinhas. No entanto, observa que "por mais que você trabalhe o que a gente fala [sobre o] pedagógico, você ainda fica muito no cuidar" (Entrevista, Suzana, 2017).

Suzana exemplifica, com o momento do banho, sua percepção de que o cuidado "é pedagógico" já que nesses momentos também pode ensinar sobre partes do corpo, nomeando-as.

A professora manifesta sua reflexão sobre as condições para que as ações necessárias sejam realizadas e, ao mesmo tempo, sua experiência na EI a leva a refletir sobre a dimensão do cuidado com as crianças do EF. Nesse aspecto, ela se afasta do papel aprendido do que consiste ser professora, especialmente do EF, para revelar sua capacidade crítica em relação às condições que ali existiam, operando, portanto, na lógica da crítica, da subjetivação (DUBET, 1994).

> Não tinha nem como cuidar [das crianças do EF]. […]. Então não tinha tempo de cuidar, tinha tempo de cuidar se você via que o menino não estava bem, então na hora do recreio – que a gente ficava também na hora do recreio – era sentar um pouquinho com o menino para saber. Era o momento que tinha para cuidar, porque não dava muito tempo para cuidar. Na sala quando estava chorando, carente, precisando de um carinho de um afago, você dava ali, mas era aquela coisinha rapidinha que depois que você iria dar continuidade (Entrevista, Suzana, 2017).

Outro aspecto que não pode ser negligenciado se refere à condição física para o trabalho com os bebês. Suzana, por exemplo, afirma que não assumiu turmas de crianças de 0 a 1 ou de 1 a 2 anos, por considerar as limitações de seu corpo, decorrentes de sua idade, o que poderia dificultar pegar os bebês no colo, colocar no carrinho, dar banho e mamadeira, entre outras ações que exigem preparo físico.

A identidade dessa professora, enraizada em uma ideia de docência constituída pelo que ela denomina "o pedagógico", referindo-se a atividades direcionadas com objetivos de aprendizagens cognitivas, não permite que ela avance nos sentidos dos cuidados com os bebês.

> E uma coisa também que eu ficava muito me questionando no berçário: para mim era uma coisa muito de cuidar e quase nada de pedagógico, que fica na minha cabeça que é o que eu gosto mais. Eu sei que tudo é pedagógico, mas assim, de não poder fazer um tanto de coisa que eu posso fazer para poder cuidar, cuidar e cuidar (Entrevista, Suzana, 2017).

Para Suzana, embora o cuidado esteja presente na EI, as ações das professoras diferem dependendo da idade das crianças. Ela vê as práticas de cuidado mais presentes no trabalho com as crianças de 0 a 3 anos por serem mais dependentes do que as de 4 e 5 anos. Estas, já se vestem sozinhas, calçam, amarram cadarços, tiram materiais da mochila, dão e levam recados à família, entre outras ações. Essa independência seria construída com a criança pela professora desde o berçário que tem a função de "preparar essa criança para a escola, o futuro dela" (Entrevista, Suzana, 2017). Percebe-se que Suzana busca na experiência de professora do EF subsídios para atuar nas turmas da EI, mobilizando recursos que lhe permitam construir sua competência nesse meio.

O caso dessa professora auxilia na compreensão da permanência de certa visão escolarizante do trabalho com as crianças de 4 e 5 anos O maior desenvolvimento da linguagem verbal, associado a competências relacionais, de mobilidade e de comunicação, favorece a aproximação dos sentidos da docência exercida no Ensino Fundamental. Nota-se que Suzana procura delinear um papel de professora com contornos mais claros que permite a construção de uma identidade profissional.

Já as ações de cuidado presentes em sua prática com as crianças de 4 a 5 anos, ela as justifica por necessidades que, sendo relativas à faixa etária anterior, por alguma razão permaneceram. Além disso, a permanência das crianças em horário integral é mobilizada como justificativa para formas de relação com as crianças marcadas pelo afeto e pelo acolhimento. Mas, nesse caso, a "mamãe" é o modelo mobilizado.

> […] querem que você amarre um cadarço do tênis, que ele até dá conta, mas naquele momento ele quer um carinho. Parece que para eles é um aconchego amarrar o tênis que desamarrou, porque ele sabe que desamarrou, mas não é muito melhor ele pedir para mamãe amarrar, ela vai lá e amarra? Então ele pede para a professora também. Como eu sempre trabalhei com turno integral, eu acho que eu não fugi muito do lado do cuidar enquanto mãezona também. Por quê? Ele está ali o dia inteiro, sem [a] mamãe dele. Então ele chega triste, senta pertinho... e conversa e explica para ele (Entrevista, Suzana, 2017).

Observamos também que, no caso de professoras cuja trajetória se fez na EI, o olhar sobre as crianças expressa um conhecimento construído na prática. Uma das professoras entrevistadas, Carina, que acompanha a mesma turma de crianças de 4 anos pelo terceiro ano consecutivo, desde que tinham 2 anos, analisa as transformações pelas quais elas passam e, consequentemente, a prática das suas professoras. Ela destaca o ritmo das ações, mencionando que quando as crianças eram menores tudo acontecia bem devagar, pois não tinham o costume de subir, atravessar a escola inteira até chegar ao refeitório, pegar o prato, a colher, servir, comer e retornar ao banheiro para lavar as mãos. Já com as crianças maiores, considera que o trabalho acontece de forma mais ágil pelo fato de serem mais independentes.

Carina, assim como Suzana, reconhece a importância da brincadeira na EI e nos conta sobre um vídeo em que aparece um menino pulando em uma poça de lama, assim como ela fazia quando criança. Diz da vontade de proporcionar o mesmo para as crianças, mas avalia as consequências, supondo a reprovação dos colegas de trabalho e também de algumas famílias: "Eu sou doida para fazer isso, no dia que estiver chovendo levar os meninos, deixar eles rolarem [na lama]. Mas imagina se eu faço isso? Vou levar advertência" (Entrevista, Carina, 2017).

Esse depoimento nos parece paradigmático das contradições entre a visão de uma escola como espaço de bem-estar, de vivências próprias da infância e a interdição de brincadeiras que dariam prazer à professora e às crianças. Também aqui, observa-se que há um sistema que se impõe (o que é uma escola?), mas isto não impede a crítica, baseada em sua experiência pessoal, que ela mobiliza para antever o prazer que a brincadeira proporcionaria às crianças.

O trabalho dessas professoras e, especialmente, as reflexões que elas fazem a respeito, revelam um trabalho de construção, assim como verificado entre as professoras que atuam com os bebês, em que é a criança e suas condições conforme a idade, que aparecem como o elemento definidor da ação docente. Diferentemente da docência nas demais etapas da Educação Básica, mesmo quando se trata de crianças de 4 e 5 anos, para as quais elas já vislumbram capacidades para atividades e conteúdos propriamente escolares (preparatórios), elas retomam as demandas das crianças que lhes exigem uma disponibilidade pessoal de interação mediada sobretudo pelos cuidados.

Algumas considerações

Considerar similitudes e diferenças no exercício e nas concepções sobre a docência na EI nas duas subfaixas etárias que a compõem é necessário para a compreensão da extensão dos conhecimentos e competências cognitivas, afetivas e sociais exigidos na docência com os pequenos e pequenas. Podemos nos perguntar se é mesmo possível denominar como docência o que realizam as professoras com os bebês e crianças nas IEI. Preferimos não seguir por esse caminho. Ao contrário, reconhecemos a conquista legal de termos a EI no campo da Educação e seus/suas profissionais no âmbito do magistério.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer que a vivência das docências na EI é marcada por certa ambiguidade, em que o ser criança por vezes se choca com a visão do papel da escola e da professora. Ao interagirmos com as interpretações que as professoras fazem do seu ofício, percebemos que os papéis sociais são mobilizados pelas professoras para legitimar ações desenvolvidas na IEI. Na ausência de sustentação na imagem de professora construída ao longo da vida, elas empreendem esforços de justificação de suas ações, reconhecendo que estar na EI rompe com ilusões construídas sobre a docência, como mencionou a professora Bárbara, o que já foi identificado na literatura sobre a pedagogia com as crianças da EI (BARBOSA, 2010; CAMPOS, 1994).

Esse esforço parece resultar em um ajuste entre o que elas fazem e o reconhecimento social de em que consiste um *bom cuidado:* aquele realizado pelas mães. Parece-nos necessário ultrapassar a crítica à desprofissionalização que essa referência enseja e reconhecer que há lugares sociais de construção de competências que são absorvidas e reinterpretadas no exercício da profissão. Revela-se um esforço de construção identitária em que prevalece a tensão entre o público (profissional) e o privado e evidencia a experiência das professoras como articulação de lógicas distintas na construção de suas experiências profissionais.

A variabilidade que as idades compreendidas pela EI apresenta também se constitui em fator que condiciona a construção das identidades nessa área. As professoras o fazem, no entanto, articulando a lógica do reconhecimento do papel (integração) e a da introdução de novos elementos que, embora

presentes nas normativas, estas, não são mobilizadas por elas. É na prática com as crianças que elas reconhecem demandas e necessidades que, por vezes, se chocam com as diretivas da instituição. São situações em que elas se afastam do que está predefinido para colocar em evidência o que pensam como correto para o seu trabalho.

Dessa forma, suas experiências sociais incluem tanto a integração, na medida em que precisam ingressar no mercado de trabalho, quanto a necessidade de construção de estratégias para superar os desafios postos nas interações diárias com crianças e outros profissionais. Outras dimensões também se fazem presentes, como os aspectos afetivo e crítico. Esses aspectos permitem a mobilização de atitudes para atender a interesses pessoais e de grupo permitindo o afastamento das dimensões integradora e estratégica e manifestando suas subjetividades que não se reduzem a versões individuais do sistema social (a escola, a sociedade), nem a opções estratégicas, pois há uma reflexão sobre *o que é bom para a criança*.

Inserir nas propostas de formação inicial, continuada e em serviço, reflexões sobre as práticas diárias de cuidar e educar crianças pode proporcionar oportunidade de maior compreensão a respeito da implicação pessoal como componente da prática profissional. Uma vez legitimada, essa implicação pessoal pode contribuir para tornar "o que é bom para a criança" objeto da reflexão coletiva ultrapassando-se as visões individuais. Ou seja, a compreensão do cuidado como a resposta adequada no contexto de relações em que ele ocorre legitima aprendizagens de técnicas, habilidades e disposições corporais e afetivas adquiridas em diferentes contextos da vida. Se os atores sociais e, no caso, as professoras da EI, articulam diferentes lógicas na construção de suas experiências docentes, poderão fazê-lo em sua dimensão de ação no espaço público, superando visões instrumentais e meramente voltadas para interesses pessoais ou corporativos, em um processo subjetivo e intersubjetivo que faça sentido para cada uma individualmente e para o coletivo.

Referências

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, BH, UFMG, 2010.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Parecer nº 20/09, Brasília, 2009.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/ COEDI, 1994.

CUSTÓDIO, M. do C. *Profissionalização do magistério na educação básica:* análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUC, SP, 2011.

DUBET, F. *Sociologia da Experiência***.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUMONT-PENA, É. *Cuidar:* relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil. Tese (Doutorado). FAE/UFMG, BH, 2015.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade.* São Paulo: Editora UNESP, 1991.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOLINIER, P. Ética e trabalho do *care.* In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (org.) *Cuidado e Cuidadoras:* as várias faces do trabalho do care. SP: Atlas, 2012.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995

NÓVOA, A . *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

SILVA, I. O. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. In: *Docência na Educação Infantil.* Salto para o Futuro. Ano XXIII, Boletim 10, jun, 2013.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R. de. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na Pesquisa em educação:* a prática reflexiva. Brasília: Líber livro editora, 2010.

TEIXEIRA, I. A. de C.; PÁDUA, K. C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *Anais do II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica.* (II CIPA). Salvador, BA, 2006.
TEIXEIRA, I. A. de C. Da Condição Docente: primeiras aproximações. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago., 2007.

LEITURA DIALOGADA:

TORNAR-SE PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES COMENTÁRIOS

Angela Rabelo Barreto

O capítulo *"Tornar-se professora da Educação Infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo"* trata de questões de grande relevo sobre o trabalho docente em instituições de educação infantil e muitas suscitam o desejo de comentar. Elegemos aqui um desses aspectos: o da formação dos professores que atuam na educação infantil e os grandes desafios que nos impõe.

As professoras entrevistadas na pesquisa das autoras afirmam que, no seu trabalho com as crianças, utilizam as teorias estudadas na faculdade (curso de Pedagogia, Normal Superior ou Licenciatura, que são os cursos em que se formaram, conforme informado no capítulo), porém é em suas experiências como mães ou tias que dizem mais se apoiar aquelas que atuam no segmento creche. Além disso, conforme relato das autoras, nenhuma dessas professoras *"mencionou situações de reflexão coletiva institucionalizada sobre as manifestações das crianças e sobre as próprias atitudes e ações"*. Desta forma, parece-nos que as questões da formação inicial e continuada desses profissionais merecem nosso olhar mais atento.

Atualmente, parte muito expressiva dos professores da educação infantil possui nível superior de escolaridade. Dos 594 mil docentes desta etapa, 67,6% (401.799) encontram-se neste caso, segundo o Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2017). No segmento da creche, o percentual é de 66%. Entretanto, importa não apenas possuir formação em nível superior, mas que essa tenha preparado para o trabalho na docência e, mais especificamente, para a docência na educação infantil. Por isso, cabe perguntar: *Onde são formados os professores da educação infantil? Como a educação infantil está contemplada nos cursos de formação de nível superior?*

*À primeira pergunta o estudo dos dados do Censo da Educação Superior pode nos ajudar a responder. Quanto à segunda, temos os resultados da pesquisa Formação de Professores no Brasil: características e problemas (*GATTI, 2010; GATTI *et al*, 2008; GATTI e NUNES, 2009). Além disso, há nosso acompanhamento, realizado principalmente em trabalhos de pesquisa, consultoria e de defesa do direito à educação infantil de qualidade (BARRETO, 1994; 1998).

Considerando que a formação esperada para a docência na Educação Infantil se dá no curso de Pedagogia ou Normal Superior (BRASIL, 1996; 2013), recorremos ao Censo da Educação Superior de 2017 (BRASIL, 2017), último disponível no momento, para caracterizá-la. Trabalhemos com os dados que interessam mais diretamente, ou seja, os que se referem aos concluintes do curso: onde se formaram? E a resposta é: 46,5% dos 126 mil formados (em 2016) realizaram seu curso em instituições privadas, na modalidade de educação a distância (EAD). Outros 35,1% também se formaram em escolas privadas, em curso presencial. Ou seja, as instituições públicas de ensino superior formaram apenas 20% dos concluintes da Pedagogia, no País, sendo 14,6% na modalidade presencial e 5,5% em EAD. A modalidade EAD é responsável, portanto, por 52% do contingente de formandos da Pedagogia, curso que representa o maior percentual do alunado da graduação a distância no País. Esse quadro em que 80% foram formados em instituições privadas - que, com raras exceções, não desenvolvem pesquisa e produzem conhecimentos, como se espera das instituições de ensino superior (BARRETTO, 2015), - e nas quais mais da metade o fez em cursos na modalidade EAD, denota a

ausência de uma política pública de formação de professores comprometida com a qualidade da educação básica.

E c*omo a educação infantil está contemplada nos cursos de formação de Pedagogia?* Na pesquisa Formação de Professores no Brasil: características e problemas (GATTI, 2010; GATTI *et al*, 2008; GATTI e NUNES, 2009), foram analisadas as ementas de 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia, distribuídos em todo o País. Os resultados mostraram que o currículo da Pedagogia é fragmentado, com um conjunto disciplinar bastante disperso. As horas dedicadas às disciplinas de formação profissional representam pequena proporção do curso, e as abordagens geralmente são descritivas e não relacionam adequadamente as teorias com as práticas. E a educação infantil na Pedagogia? A pesquisa evidenciou que eram poucos os cursos que propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil, representando apenas 5,3% do total das disciplinas identificadas no estudo.

A educação infantil, por ser um campo que se constituiu mais recentemente na educação básica, a presença no curso tende a ser menor. As disciplinas de fundamentos e conhecimentos relativos aos sistemas educacionais tradicionalmente têm tratado do ensino fundamental e médio, sua história, legislação, didáticas, tecnologias, etc. A educação infantil, sua história no campo da educação e de outras políticas sociais, sua legislação, seus fundamentos teóricos, seu funcionamento, etc., muito frequentemente não faz parte dessas disciplinas. Resulta que todos os conhecimentos necessários para a atuação na primeira etapa da educação básica fiquem confinados em número reduzido de disciplinas, nem sempre obrigatórias. As especificidades das infâncias e das crianças de até seis anos, de seu cuidado e educação em instituições educacionais, de propostas e práticas pedagógicas apropriadas, das relações com as famílias, mais demandadas nesta etapa educacional, entre outros aspetos, dificilmente "cabem" num curso que tantos objetivos deve cumprir, como o de Pedagogia.

Se isso é verdadeiro para toda a educação infantil, é mais evidente quando se trata da educação e cuidado das crianças com até três anos de idade, às quais se destina o segmento da creche. Há poucos anos incluída no campo educacional, e ainda não totalmente absorvida pelos sistemas de ensino, a

creche e suas crianças, mormente os bebês, só agora começam a ser objeto de atenção em algumas faculdades de educação, tanto nas pesquisas quanto na formação docente. Os grupos que se dedicam ao tema, entretanto, estão nas universidades que aliam pesquisa, formação e extensão, quase todas públicas. E como já vimos, não é nessas instituições que se forma o maior contingente de professoras da educação básica.

Diante desse quadro relativo à formação inicial, resta às redes e às próprias instituições proporcionar aos profissionais em exercício em creches e pré-escolas oportunidades de formação continuada. Isso requer recursos financeiros, nem sempre disponíveis, e dedicação significativa de tempo das professoras, também restrito nesses sistemas e instituições. A formação continuada é uma necessidade do desenvolvimento profissional, e não é dispensável mesmo quando se conta com boa formação inicial. Porém, se tornará mais exigente e dispendiosa quando essa não tiver cumprido seu papel.

Na rede de ensino onde trabalham as professoras da pesquisa aqui tratada, do município de Belo Horizonte, sabe-se que há nas instituições de educação infantil investimento em acompanhamento e supervisão, entre outras estratégias de formação continuada. Entretanto, conforme relato das autoras, nenhuma das professoras do segmento creche entrevistadas mencionou situações de reflexão coletiva institucionalizada sobre as manifestações das crianças e sobre as próprias atitudes e ações. Ora, essa é uma questão que merece aprofundamento: como têm sido esses momentos de reflexão coletiva na instituição? Como as professoras se expressam nessas oportunidades? Suas concepções sobre como devem cuidar e educar bebês são ouvidas e discutidas? As discussões permitem avançar para além das dimensões integradora e estratégica das quais tratam as autoras, ou seja, possibilitam que as professoras manifestem "*suas subjetividades que não se reduzem a versões individuais do sistema social (a escola, a sociedade), nem a opções estratégicas, pois há uma reflexão sobre o que é bom para a criança*"?

Permitimo-nos sugerir que o retorno da pesquisa aos participantes (professores, equipe de coordenação, supervisores, gestores, entre outros) se faça a partir dessas reflexões. Acreditamos que contribuições significativas podem daí resultar tanto para as instituições e a rede de ensino estudada,

quanto para outros contextos. Estamos certamente diante de questões abertas a novos estudos e pesquisas que desafiam o campo da docência na educação infantil.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2008*. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2017*. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior, 2017*. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2017.

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 5 abr. 2013.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BARRETTO, E. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A. *et al. Formação de professores para o ensino fundamental*: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores:* aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguêsa, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

2

AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AS CONCEPÇÕES E AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS

Márcia Dárquia Nogueira da Silva
Iza Rodrigues da Luz
Isabel de Oliveira e Silva

Introdução

Neste capítulo, abordamos as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil, como experiências de professoras e crianças, ao lado de diferentes formas de expressão artística, considerando que essas práticas devem estar presentes no trabalho com bebês e crianças em instituições educacionais. Foi possível observar que as atividades denominadas como Artes Visuais são frequentemente mencionadas pelas professoras quando descrevem suas práticas. No entanto, sobre as concepções e sentidos que as orientam no desenvolvimento de suas práticas ainda é preciso aprofundar estudos. Com esse olhar, a pesquisa que deu origem ao presente texto teve como objetivo analisar as concepções e as práticas definidas pelas professoras[7] como práticas

7. Utilizaremos a expressão professoras porque na UMEI pesquisada há apenas um único professor.

de Artes Visuais em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI[8] – de Belo Horizonte, localizada na Região Norte da cidade.

Utilizamos como principal referência para a pesquisa os estudos de Ana Mae Barbosa (2005, 2015) em relação à constituição do ensino de Arte no Brasil. Para a discussão das Artes Visuais na Educação Infantil tivemos como referência Gobbi e Pinazza (2014), Albano (2010), Stacioli (2014), Loponte (2008) e Ostetto (2010). Incluímos também autoras dos campos da Educação Infantil, infância e pedagogias da infância tais como Cerisara (2002) e Wiggers (2011) analisando os avanços e as conquistas da área.

A pesquisa de campo possibilitou a observação da rotina da UMEI *Olhos de criança*[9], a percepção de como são desenvolvidas as práticas em Artes Visuais e a discussão de como as professoras avaliam e atribuem significados a essas práticas. O diálogo com as professoras permitiu ainda identificar demandas em relação às condições de trabalho, à valorização profissional, à formação e à carreira na Educação Infantil, compreendendo de forma mais detalhada como elas percebem, avaliam e propõem as práticas em Artes Visuais com as crianças. Adotamos como procedimentos metodológicos a análise de documentos, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas.

Para a análise de documentos tivemos como orientação o princípio de que o estudo de um documento possibilita a compreensão do que ele expressa e o discernimento das concepções presentes nas suas entrelinhas. É preciso "tirar do documento tudo que ele contém e não lhe acrescentar nada do que ele não contém" (LE GOFF, 1994, p. 536), considerando seus contextos, finalidades, autores e interlocutores. A partir dessa perspectiva analisamos documentos oficiais normativos e de orientação para gestoras e professoras da Educação Infantil, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998); as Proposições Curriculares de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), buscando

8. Parte das instituições públicas de Educação Infantil da cidade é nomeada de Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI.
9. Esse nome da UMEI é fictício e foi inspirado no livro **Com *Olhos de Criança*** de Francesco Tonucci.

contextualizar historicamente cada um deles e identificar as concepções de Artes Visuais.

Na observação participante, acompanhamos as professoras Nola e Michele[10] para descrever e analisar as práticas em Artes Visuais desenvolvidas por elas. Com esse recurso procuramos apreender elementos que contribuíram para elucidar a compreensão que elas possuíam das Artes Visuais no conjunto de suas práticas na UMEI. Realizamos também entrevistas semiestruturadas de modo a nos aproximarmos dos significados e interpretações construídos pelas professoras acerca da área de Artes na Educação Infantil, em especial em suas práticas pedagógicas. Esse recurso permitiu explorar melhor o tema (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999) e incorporar o ponto de vista das professoras como atores que interpretam e atribuem significados a suas ações.

A observação participante incluiu o acompanhamento da prática e entrevista de Michele e Nola, professoras na turma João de Barro[11], em um grupo de crianças de cinco anos. Entrevistamos ainda mais seis profissionais, sendo 4 professoras, a coordenadora e a diretora da UMEI. Este capítulo apresenta um recorte da pesquisa acima referida, por meio da discussão da revisão de literatura a respeito do tema na análise de documentos orientadores das práticas das professoras; e da apresentação de alguns dos resultados do trabalho, focalizando as concepções e as percepções das professoras sobre as práticas em Artes Visuais.

As Artes Visuais na Educação Infantil: entre autores e documentos oficiais

A compreensão do valor atribuído às Artes Visuais na Educação Infantil depende de um estudo da relação entre a Arte e a educação no Brasil. Para isso, contamos com as contribuições de Ana Mae Barbosa (2005 e 2015). Essa autora pesquisa a história do ensino de Arte em diálogo com teóricos que

10. Durante sete meses a primeira autora acompanhou a turma das professoras Michele e Nola (nomes fictícios).
11. Esse nome foi escolhido pela turma após as crianças observarem um pássaro João de Barro construindo sua casa na árvore.

atribuem à Arte definições marcadas por contradições e dubiedades: arte como autoexpressão criadora; como campo cognitivo; e como cultura visual.

Na vertente da Arte como autoexpressão criadora, Wilson (2005) menciona Franz Cizek como o "pai da arte infantil" por realçar a paixão das crianças pela produção de desenhos. Todo artista deveria, assim, almejar produzir arte com a mesma pureza das crianças. Fazendo um contraponto a essa perspectiva, Barbosa (2005) defende que a Arte é um campo de cognição, fundado na percepção, e propõe a abordagem triangular – fazer artístico; leitura da obra; e contextualização – como base para o ensino de arte.

Na Educação Infantil, os estudiosos que defendem a presença das Artes Visuais no currículo o fazem com base em diversos argumentos. Gobbi (2014), a partir da leitura que fez da DCNEI (BRASIL, 2009), defende a Arte como sendo as múltiplas linguagens das crianças. Vianna (1995) critica o predomínio de desenhos estereotipados no trabalho com crianças. Problematizando o trabalho com desenho, Albano (2010) mostra a perda do interesse das crianças e dos adultos pela prática do desenho. Para ela, a desvalorização da dimensão visual provoca uma aparente "atrofia" do desenho. Nessa perspectiva, Staciolli (2014) nos convida a entrar no complexo universo das imagens infantis buscando interpretar o que está invisível nas imagens produzidas pelas crianças. Ostetto (2010) questiona nossas certezas pedagógicas e destaca dentre outras coisas a importância da presença acolhedora do adulto no processo exploratório que cada criança vivencia. Segundo essa autora, os processos expressivos abrem espaços e oportunidades para que as crianças tenham acesso à produção cultural e artística da humanidade, favorecendo a sua aproximação aos códigos estéticos.

Esse debate entre os autores sobre as Artes Visuais aparece com posições distintas nos documentos oficiais para a Educação Infantil. Nos RCNEI (BRASIL, 1998) prevalece a concepção de Artes Visuais como linguagem e comunicação que possibilita a livre expressão, mas também está presente a crítica ao uso do desenho para decorar paredes e ilustrar datas comemorativas. Além disso, as propostas sugeridas seguem uma visão etapista em que a Arte é excessivamente didatizada. Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009), as propostas para as Artes Visuais destacam a necessidade de explorar gestos, movimentos e

sentidos das crianças em que o corpo se torna um aliado da expressão que também registra e amplia a construção artística. Esse documento municipal define Arte como campo de conhecimento e considera a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, como uma importante referência para as Artes na Educação Infantil. As DCNEI (BRASIL, 2009) assumem os princípios estéticos como fundamentos das práticas pedagógicas com a valorização da ludicidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. As DCNEI, em seu art. 9º, definem que as propostas das instituições devem possibilitar às crianças a interação com a música, as artes visuais, o cinema, a fotografia, a dança, o teatro, a poesia e a literatura.

Esta variedade de concepções sobre as artes expressa na literatura e nos documentos analisados também foi evidenciada na nossa pesquisa na UMEI Olhos de Criança como será apresentado a seguir.

Concepções e práticas em Artes Visuais na UMEI Olhos de Criança

Para compreender as concepções das professoras em relação às suas práticas em Artes Visuais, é importante apresentar aspectos do perfil dessas profissionais. Dentre as oito participantes da pesquisa, sete cursaram o magistério, todas são graduadas, sendo sete em Pedagogia e uma em Normal Superior. Apenas uma não possui pós-graduação, sendo que uma delas é mestre em educação. Todas fizeram concurso e tem o cargo de professora para a Educação Infantil. Destacamos que nas instituições da Rede Municipal de Belo Horizonte não são contratadas professoras especialistas em Artes, sendo que todas as professoras devem trabalhar com as crianças as sete linguagens[12] previstas nas Proposições Curriculares, inclusive as Artes Visuais.

Os dados apresentados a seguir foram resultados da observação das práticas em Artes Visuais e da análise das falas das professoras[13] nas entrevistas que revelaram três campos conceituais: 1) arte como livre expressão de sentimentos; 2) arte como representação; e 3) arte a serviço de outras atividades escolares. Para chegar a esses três campos, anotamos em um único

12. As sete linguagens são: Artes Plásticas Visuais, Linguagem corporal, Linguagem digital, Linguagem escrita, Linguagem musical, Linguagem matemática e Linguagem oral.
13. Os nomes das professoras utilizados são fictícios para preservar o anonimato das participantes.

documento tudo o que cada professora afirmou ao longo da entrevista. No roteiro de entrevista havia uma pergunta específica: "O que você considera que sejam as Artes Visuais"? Além dos depoimentos, e da observação das práticas, as conversas informais ofereceram elementos para a compreensão das concepções que orientam o trabalho dessas professoras.

Arte como livre expressão de sentimentos

Arte como livre expressão de sentimentos é o campo conceitual predominante entre as entrevistadas, indicando que as Artes Visuais estão associadas aos órgãos dos sentidos, aos sentimentos e à observação das coisas simples da natureza e do cotidiano. As professoras argumentam que as Artes Visuais são formas de expressão livre das crianças em desenhos, pinturas, esculturas e colagens. Em diálogo com Kandinsky, Wilson (2005) afirma que essa ideia surge da crença de que a arte deveria exprimir um sentimento interior, indo além da aparência física que possibilitasse à criança revelar através de seus desenhos ou pinturas o som interior dos objetos. No período do modernismo, o desenho da criança, por exemplo, passou a exercer um enorme fascínio, inclusive em muitos artistas. Na visão de artistas e estudiosos dos desenhos infantis, como Franz Cizek, Lowenfeld e Herbert Read esse fascínio surgia, sobretudo, porque os trabalhos das crianças não seguem padrões rígidos.

Alguns artistas, como Kandinsky, não concordavam que os adultos orientassem as crianças em seus trabalhos artísticos. Estes deveriam acontecer naturalmente, sem nenhum tipo de instrução. Nesse sentido, "o desenho de observação da natureza era a única forma aceitável de estímulo a expressão" (BARBOSA, 2005, p. 16). Na fala das professoras participantes observa-se a valorização dos sentidos e dos sentimentos das crianças.

> O desenho feito por ela vai mesmo estar dando abertura para expandir a criatividade dela ali, naquele momento, e estar colocando sentimentos e tudo o que ela está a fim de colocar no papel. Ela vai transferir para o papel, eu acho, tudo o que ela vê e percebe no mundo também. É a forma de eles retratarem tanto o que eles estão sentindo quanto o que eles estão conhecendo (ISABELA, professora entrevistada em 2014).

A professora Valentina afirmou que, apesar de estudar os artistas e suas obras, trabalho que ela considera válido na Educação Infantil, esse tipo de proposta não garante que a criança coloque para fora tudo que está dentro dela, toda sua expressão.

> Acho que estudar um artista plástico, um pintor, um escultor eu acho que é muito válido, muito válido mesmo. Mas, não quer dizer que aquilo vai trazer para mim esta expressão artística que está dentro de mim e que eu tenho que expor para fora (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

Neste trecho verificamos novamente a posição da professora com relação à livre expressão. Barbosa (2005) afirma que a Arte como livre expressão caracterizou a vanguarda do ensino de arte no Brasil de 1948 até os anos 1970. Consideramos que esta concepção resultante do movimento modernista é importante para a criança pelo fato de não exigir dela a representação fiel das imagens observadas. Essas imagens, segundo Barbosa (2005), são suportes interpretativos e não modelos a serem copiados.

Foi possível apreender também a reflexão das professoras sobre o fazer artístico. Em seu trabalho de contação de história, Valentina pontua:

> E aí eu vou fazer um desenho do Lobo Mau e pego um pano lá dentro da caixa de tecido, enrolo e enrolo e corta aqui e vamos fazer gente, e virou a escultura de um Lobo Mau, sem pernas, sem pata, mas é da criança. Quem é este Lobo Mau? Que animal é este? E agora vamos fazer uma arte com a criança? O que é que isto vai trazer para ela, ela vai expandir. E aí vamos fazer uma pintura e a pintura é livre, e dali saiu a imagem do Lobo Mau feita pela criança. Ali tem uma Arte Visual dela buscando uma estrutura que ela focou num conto, num desenho que ela viu e reproduziu (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

Observa-se que seu trabalho se relaciona ao fazer artístico e a uma ideia de liberdade de expressão em que a criança vai se expandindo espontaneamente ao fazer sua Arte. Para Valentina a criança é um pequeno artista que precisa desabrochar.

> Quando você vê um rabisco de uma criança, tem gente que fala assim: Puxa! Este menino não sabe desenhar nada, só sabe rabiscar. Mas quando você já tem uma visão de arte você valoriza a produção dele. Então eu penso que é muito legal isto, muito legal, mas como é que a gente faz estes pequenos artistas desabrocharem? (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

Seria a criança um pequeno artista? Um elemento importante de se analisar nesta concepção se refere a função da educação, visto que caberia a professora somente oportunizar momentos e materiais para que as crianças pudessem manifestar sua arte. Uma visão oposta a afirmação das crianças como artista é apresentada por Staccioli (2014, p. 107):

> as crianças não são artistas, mas procedem como artistas, tentando como eles, explicar-se ao mundo utilizando um meio que não permite (como não pode fazer nenhum outro meio) explicar-se para o mundo. Adultos e crianças podem apenas se empenhar em buscar soluções gráficas e pictóricas para dizer o que não se poderá nunca dizer completamente. O mundo não é sempre explicável, o mundo não é sempre conhecível. Mas o mundo é sempre interpretável.

Na perspectiva do autor não existe um mundo encantado e maravilhoso em Artes Visuais, e sim um mundo interpretável em que o fazer artístico pode ser um dos percursos possíveis. Na mesma direção, e, na nossa visão, com caráter complementar ao que Stacciolli apresenta, Donald Soucy (2005) afirma que não existe Arte sem conteúdo. Ele considera a necessidade do conhecimento da história do nosso passado, para que possamos compreender melhor o presente e o futuro. A partir da reconstrução histórica da autoexpressão, ele afirma que:

> muitas pessoas passaram a acreditar que a autoexpressão abrange todo o universo da Arte, especialmente para as crianças mais novas. Muitos professores parecem acreditar que eles devem deixar as crianças se expressarem e dessa forma seu compromisso de ensino já está realizado. O que eles esquecem é que toda expressão tem conteúdo, mesmo que ela pareça referir-se primeiramente à própria Arte. Para se expressar, você precisa expressar alguma coisa (SOUCY, 2005, p. 41).

De acordo com Donald Soucy (2005), dizer que a aprendizagem em Arte está baseada apenas na autoexpressão é uma interpretação questionável das teorias do ensino de Arte. Nessa perspectiva, e pensando sobre o trabalho na escola, Wilson (2005) defende a construção de uma nova visão de Arte que, para ele, acolherá "as características mais interessantes do modernismo e acrescentará práticas derivadas das ideologias pós-modernas emergentes" (WILSON, 2005, p. 93). Para esse autor, o ensino de Arte deve se concentrar em estudar obras de Arte universalmente importantes, mas que também sejam importantes para "um país em particular, obras de Arte que são importantes para uma região específica de um país, e obras de Arte que sejam importantes para estudantes de uma comunidade em particular" (WILSON, 2005, p. 94), o que seria, na verdade, uma *pesquisa artística*.

Arte como capacidade de representar e simbolizar

O segundo campo conceitual que identificamos define as Artes Visuais como capacidade de representar e simbolizar o mundo e a vida, expressando conflitos e percepções, materializados em imagens visuais e nas obras de artistas. Para as professoras que apresentaram essa concepção, existem imagens e obras que representam situações reais, encantadas e abstratas, devendo o trabalho com as crianças assegurar formas de representar o mundo e as coisas vividas.

> Eu acho que para a criança e para qualquer pessoa, a arte é uma forma de representação dos nossos sentimentos, dos nossos conflitos, das nossas percepções. A criança é puro simbolismo, pura fantasia. Acho que isto é tão forte porque ela está justamente tentando compreender tudo isso aí, tentando simbolizar, tentando perceber este mundo. A arte é uma destas formas de aprender o mundo, de representá-lo, de simbolizá-lo (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

Para Luz, a criança apreende o mundo e busca formas de representá-lo e simbolizá-lo. Mas o que significa para a criança representar o mundo? De acordo com Pillar (1996), a concepção de representação como imitação, como mimeses é discutida desde Platão. Ao abordar a Arte de produzir

imagens, Platão dividiu a mimética em "arte da cópia e arte do simulacro". No primeiro caso, seria copiar fielmente para melhorar a imitação. Já no segundo caso, seria uma ilusão do objeto. Uma semelhança da cópia, mas não a cópia. Para Pillar, ainda na metade do século XIX, a Arte ocidental cristã buscava representar a realidade como uma cópia da natureza.

Foi com a modernidade que surgiu a ideia de que o artista poderia criar de maneira livre, sem modelos, expressando seus pensamentos, sua visão de mundo e seus sentimentos. Assim como em todas as outras formas simbólicas, a Arte se torna uma descoberta da realidade, é um dos caminhos que conduz a uma visão objetiva das coisas e da vida. Foi Humberto Eco que ao apresentar seus posicionamentos sobre os modos de representação afirmou, segundo Pillar (1996), que o artista, mesmo buscando representar, duplicar a realidade, inevitavelmente a interpreta. Esse autor faz um paralelo entre a imagem de um objeto no desenho e o seu reflexo no espelho. Segundo Eco, o desenho mais realista "não exibe todas as características de duplicação absoluta próprias do espelho" (ECO, 1989, *apud* PILLAR, 1996, p. 41).

De acordo com Pillar (1996), no caso do desenho da criança, estudos desenvolvidos a partir dos pressupostos construtivistas, definem a representação gráfica, a maneira de a criança construir o conhecimento no desenho, como consequência de sua ação sobre o objeto.

> O significado da palavra representação no desenho da criança tem, assim, um sentido de simbolização, de recriação, de reconstrução do seu mundo ao nível das imagens, do pensamento e da imaginação. Vê-se que difere, e muito, da ideia de cópia mimética da realidade (PILLAR, 1996, p. 43).

Novamente Staccioli (2014) contribui com essa discussão. O autor afirma que o mundo é sempre interpretável, e para isso a interpretação faz uso das linguagens para comunicar, como o desenho[14], por exemplo. Porém, nenhuma interpretação se esgota ou oferece completude. Para o autor:

14. Não há consenso na área sobre a definição de desenho como linguagem, mas autores como Staccioli e Ostetto fazem essa discussão. Ostetto (2010) pontua que ao definir o desenho como linguagem é preciso compreendê-lo como produção carregada de significado.

> a comunicação é sempre um pouco ambígua, e a artística particularmente, porque se funda sobre a ambiguidade, não é estática ou fotográfica, mas segue o movimento do pensamento, das experiências que se seguem e dos sentimentos que os desenhistas constroem e desconstroem ao longo do próprio tempo de vida (STACCIOLI, 2014, p. 107).

Segundo Staccioli a realidade não é representada e sim interpretada. Ao observar e conversar com uma criança sobre seu desenho podemos verificar que ela desenha por deslocamentos, desenha adjetivos, nos mostra que nem tudo que desenha é exatamente o que vemos. Justifica-se por similitudes, muda cores e formas. No desenho ela deixa registrado seu afeto, sua competência e sua escolha na maneira de operar, de processar seu trabalho. Além disso, "seu desenho nos apresenta também uma escolha duplamente ambígua, aberta, fruto de interpretação e de elaboração, fruto da relação sujeito/objeto, uma ambiguidade que é característica do nosso ser no mundo" (STACCIOLI, 2014, p. 113). Diante dessas observações, a concepção de desenho, ou de arte como representação do real, precisa ser reavaliada no sentido de compreender melhor como se processa essa experiência com as crianças, considerando inclusive o que afirma Luz, "eu acho que falta tanto um conhecimento desta forma de expressão da criança, quanto da própria Arte em si" (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

Arte como ferramenta para outras atividades escolares

No terceiro campo conceitual presente nas falas das professoras a arte é definida como ferramenta para outras atividades escolares. Na realização de exposições, na confecção de cartazes, na culminância de outros trabalhos, na produção de materiais didáticos, as professoras afirmam que as Artes Visuais funcionariam como um suporte para outras demandas curriculares. As práticas em Artes Visuais deveriam para essas professoras se aproximar das outras ações e linguagens escolares, contribuindo assim para o alcance dos objetivos dos projetos didáticos e pedagógicos.

> Eu confeccionei seis ou sete jogos com os meninos que são jogos da memória, dado de nomes e bingo. E acredito que tudo isto é material de Artes Visuais, porque os meninos vão visualizar aquilo ali, vão interagir,

> vão aprender com um material visual, vão trabalhar linguagem musical, linguagem matemática, as Artes Visuais, que é a parte de confecção do cartaz. (NICOLE, professora entrevistada em 2014).

Para a professora Nicole, as Artes Visuais são ferramentas de apoio para outras atividades e linguagens escolares. Ao construir jogos e brinquedos ela afirma que todos esses objetos são visuais e culminam em alguma "coisa visual", mas o principal objetivo não é aprendizagem da Arte e sim o que ela busca alcançar no letramento e na linguagem matemática. A Arte seria apenas um suporte, um material de apoio a serviço de outros objetivos escolares e pedagógicos. Das professoras entrevistadas, apenas Nicole expressou claramente essa concepção.

> E então, com a culminância do trabalho, eu acho que ela sempre tem que ser com as Artes Visuais. Alguma coisa visual. Mas o foco não é este não. O foco é este aqui, letramento, a linguagem matemática. A linguagem musical. O foco não é as Artes Visuais. Mas é um grande suporte (NICOLE, professora entrevistada em 2014).

No entanto, nas práticas das professoras, o que mais observamos foi o trabalho de Artes Visuais em função de outros objetivos. Desenhos e pinturas foram desenvolvidos para retratar datas comemorativas, para ilustrar atividades desenvolvidas na matemática, na escrita, nos projetos da sala e também da escola. No diário de campo registramos a rotina de sala das professoras Michele e Nola. A partir das anotações foi possível observar que as práticas com desenho foram as que mais se destacaram. No período de observação na turma *João de Barro*, presenciamos apenas uma pintura do cartão para o dia das mães e uma pintura desenvolvida a partir da reprodução da obra "as três namoradas" de Picasso.

As datas comemorativas, muito presentes nas práticas pedagógicas da instituição, marcam a rotina das crianças. Desde a publicação do RCNEI (BRASIL,1998), as datas comemorativas são percebidas como um verniz numa superfície que se difunde nas escolas, principalmente na Educação Infantil. As propostas em torno de tais datas são chamadas de "trabalhos artísticos" com o objetivo de enfeitar as paredes da escola para que elas fiquem "mais alegres". Segundo Dias (2010) é importante considerar que

o "calendário festivo se repete ano após ano, e a pressuposição de abordar certas datas em todo o período escolar causa nada menos que monotonia, saturação e empobrecimento das propostas de aula" (DIAS, 2010, p. 131).

A nossa convivência com as datas comemorativas será para a vida toda. Esbarramos nelas em casa, nos feriados, nos jornais, nas propagandas etc. A escola é mais um lugar onde isso acontece. Nesse sentido, seria necessário indagar qual o sentido da escola se empenhar tanto em evidenciar as datas comemorativas nas rotinas escolares, por vezes estruturando seu currículo em torno delas, submetendo-se a essa "imposição cultural".

Na maioria das vezes, os desenhos elaborados pelas crianças tiveram a função de ilustrar e encontrar soluções para outras atividades pedagógicas. Porém, não presenciamos situações em que a proposta de desenho considerasse as infinitas elaborações que as crianças fazem quando estão desenhando e expondo aquilo que faz parte do seu mundo externo e interno. O exemplo registrado abaixo, nos remete às afirmações de Staccioli (2014), quando discute o tempo necessário para que a criança elabore o seu desenho:

> Michele disse que antes do vídeo eles teriam quinze minutos para fazerem um desenho, para ser um marcador da agenda nova que chegou no kit da Prefeitura. O David estava demorando para concluir o desenho e a Michele disse: "David, não vai dar para esperar você com sua obra de arte, não. O tempo é muito curto para o desenho." (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Staccioli (2014) defende que é necessário deixar as crianças desenharem o próprio pensamento, sem a preocupação de mostrar apenas o que é visível. Esse autor sustenta que as intervenções devem considerar a organização dos espaços, a escuta, o clima e o tempo. Sobre essa organização, Camões, Toledo e Roncarati (2013) afirmam que a vivência das crianças em relação aos tempos e aos espaços é diferente da percepção do adulto e que "a infância é marcada pelo tempo e espaço genuínos de ser criança, de descobrir e de se encantar pelo mundo, pelas pessoas, pela natureza, pelos objetos, pelos conhecimentos" (CAMÕES, TOLEDO e RONCARATI, 2013, p. 259). Seria necessário, de acordo com as autoras, repensar esse tempo e espaço a partir do "ponto de vista" das crianças, superando rotinas engessadas, que repetem ações, músicas, gestos e falas sempre iguais.

As percepções das professoras sobre as práticas em Artes Visuais

Além das concepções expressas pelas professoras, perguntamos como elas percebem as práticas em Artes Visuais em relação ao conjunto da atuação com as turmas. Agrupamos as respostas nos seguintes eixos: percepção das propostas e das práticas em Artes Visuais na UMEI; percepção da relação entre as práticas em Artes Visuais e a organização dos tempos, dos espaços e da rotina; e, finalmente, a percepção dos impactos da materialidade e das condições de trabalho nas práticas desenvolvidas. Para chegarmos a esses eixos de análise adotamos o mesmo procedimento já descrito para as concepções sobre Artes Visuais.

Um grupo de professoras destaca que as atividades desenvolvidas deixam as crianças mais calmas, possibilitam trocas e resgatam a autoestima ao expor e valorizar o que elas mesmas produzem. Na fala da professora Isabela, fica claro que as crianças, ao se envolverem com os trabalhos de arte, ficam mais calmas. A professora afirma que ao observar a interação das crianças no momento em que estão produzindo algum trabalho na sala, relacionado com as Artes Visuais, as trocas com os colegas ampliam o conhecimento e a criatividade das crianças.

Outro grupo de professoras argumenta que o trabalho com as Artes Visuais é ainda artesanal e pouco artístico, voltado para eventos específicos e datas comemorativas. Para este grupo, as propostas futuras devem entender o lugar da criança, serem mais planejadas e dedicadas a leituras de imagens, estímulo à experimentação, à pintura e ao uso de cores variadas. Michele, por exemplo, questiona alguns trabalhos que são realizados com as crianças que para ela poderiam se transformar em produções mais artísticas, sem que ficassem presos apenas à reprodução repetitiva de formas, muitas vezes produzidas pelas próprias professoras.

Ainda nesse grupo, o professor Baiano destaca a importância de garantir às crianças o uso da pintura, considerando a sua necessidade de experimentarem as cores, num processo de "mistureba", termo utilizado por ele. Explicita sua percepção sobre a maneira como as crianças agem diante da tinta. A preocupação ainda não está ligada à forma, mas aos resultados da mistura de cores. Essa reflexão do professor Baiano mostra que

as propostas devem entender o lugar da criança nesse processo de aprender e experimentar as Artes Visuais.

Há ainda professoras que defendem que as práticas em Artes Visuais devem se articular melhor ao projeto institucional *"arte e cultura* com artistas e escritores na UMEI" que tem por objetivo trazer um artista e um escritor, provocando e aprofundando reflexões. Na fala de Júlia, a construção desse projeto significou um ganho para as crianças e também para as professoras. A partir da escolha do artista, as professoras estudam a sua biografia e fazem a releitura de alguma obra dele. Cada professora escolhe a obra com a qual vai trabalhar com sua turma. Esse trabalho é desenvolvido coletivamente, ou seja, todas as turmas estudam o mesmo artista. Na nossa visão, a iniciativa da escola em construir esse projeto representa uma grande conquista. No entanto, é necessário avaliar se estudar apenas a biografia do artista e propor a releitura das obras seria a melhor forma de desenvolver projetos em Artes Visuais. Além disso, é relevante discutir se é produtivo reunir em um só momento e espaço crianças de todas as idades para conversar com o artista convidado, considerando que cada grupo de crianças tem uma forma própria de perceber e se relacionar com as produções artísticas.

As professoras percebem ainda que a forma de organizar os tempos e os espaços interfere nas práticas em Artes Visuais. A rotina rigidamente cronometrada, com a realização de muitas atividades, sem uma exploração aprofundada, confere um caráter pouco reflexivo às práticas curriculares, sobretudo nas Artes Visuais. No discurso de Nola, Isabela, Michele, Nicole e Baiano fica evidenciado que essa forma de organizar a rotina dificulta a conclusão das tarefas que são propostas. É possível perceber ainda, nas falas deles, que a fragmentação das atividades causa uma sensação constante de incompletude.

Finalmente, as professoras destacam os impactos da materialidade e das condições de trabalho nas práticas cotidianas. Elas defendem que é fundamental planejar as ações, rediscutindo, por exemplo, a divisão e a organização do trabalho por linguagens, pois há professoras que se sentem sobrecarregadas. Algumas entrevistadas afirmam que faltam materiais para as práticas em Artes Visuais. Outras dizem que, se solicitar com antecedência, tudo é providenciado. A professora Isabela afirma que as práticas em Artes

Visuais podem ocorrer com sucatas e materiais recicláveis, mas que a aquisição de materiais novos, variados e diversificados contribui para a qualidade das práticas. Todas reconhecem que a estrutura da UMEI já é um avanço, mas que melhores condições materiais e profissionais precisam ser garantidas.

Nos limites desse artigo, apresentamos um breve resumo da pesquisa que buscou revelar as concepções e as percepções das professoras sobre suas práticas em Artes Visuais identificando que não há consenso sobre a temática. Isso também ficou evidenciado na literatura da área e nos documentos de orientação curricular. As professoras indicam que a reflexão sobre suas práticas depende do aprofundamento do processo de formação em Artes Visuais e da ampliação de seu repertório artístico-cultural. Essa é uma necessidade sentida e percebida pelas professoras da UMEI *Olhos de Criança*, evidenciando que os posicionamentos, os discursos e as práticas das professoras dependem de suas trajetórias formativas, das condições de trabalho e das interdições estruturais de espaço e de tempo vivenciadas na experiência pessoal de cada uma.

Referências

ALBANO, A. A. Pensando as Artes Visuais na educação. In: DIAS; GONÇALVES. (Orgs.). *Entre linhas, formas e cores*. S.P. : Papirus, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. S.P.: Pioneira, 1999.

BARBOSA, A. M. (org.). *Arte/Educação Contemporânea*. S.P.: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M. *Redesenhando o desenho*: educadores, política e história. S.P.: Cortez, 2015.

BELO HORIZONTE. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil em Belo Horizonte*, 2009.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Volumes 1, 2 e 3). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2009.

CAMÕES, M. C. TOLEDO, L. P.; RONCARATI, M. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER; NUNES; CORSINO. *Educação Infantil*: formação e responsabilidade. S.P.: Papirus, 2013.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, v.23, n. 80. Campinas, Setembro, 2002.
DIÁRIO DE CAMPO - *D.C. Observação Participante realizada na UMEI*, 2014.
DIAS, A. R. Cabe às aulas de Arte a abordagem de datas comemorativas? In: DIAS; GONÇALVES (org.). *Entre linhas, formas e cores.* S.P.: Papirus, 2010.
GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (org.). *Infância e suas linguagens*. S.P.: Cortez, 2014.
ISABELA. *Entrevista III.* [19.08.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014.
LA PASTINA, C. C. *As imagens do cotidiano em diálogo com o desenho infantil* (Dissertação de Mestrado) Florianópolis: UESC, 2008.
LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, S.P: UNICAMP,1994.
LUZ. *Entrevista VIII.* [25.09.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014.
NICOLE. *Entrevista IV.* [23.08.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014.
OSTETTO, L. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. In: *Caderno de formação - didática dos conteúdos - formação de professores.* UNESP. S.P.: Cultura Acadêmica, 2010.
PILLAR, A. D. *Desenho e construção do conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
SOUCY, D. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA (org.). *Arte/Educação contemporânea.* S.P.: Cortez, 2005.
STACCIOLI, G. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI; PINAZZA (org.). *Infância e suas linguagens*. S.P.: Cortez, 2014.
VALENTINA. *Entrevista V***.** [04.09.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014.
VIANNA, M. L. R. Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal? In: *Revista Advir* – UERJ, Abril, 1995.
WIGGERS, V. *Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil*. Reunião Anual da ANPED, 2011.
WILSON, B. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de Arte/Educação para crianças. In: BARBOSA (org.). *Arte/Educação contemporânea*. S.P.: Cortez, 2005.

LEITURA DIALOGADA:

SOBRE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PROFESSORES E PRÁTICAS

Luciana Esmeralda Ostetto

Tematizar a arte na Educação Infantil, focando nas concepções e práticas docentes relativas às Artes Visuais, é um caminho profícuo para dar visibilidade a questões que não têm recebido a devida atenção, seja nos cursos de formação de professores, seja em pesquisas na área. Ao colocarem em diálogo conteúdos (a)colhidos em observações do cotidiano educativo e em conversas com professoras da Educação Infantil, as autoras abrem um leque significativo de pontos para a reflexão sobre o tema proposto, revelando que não está em jogo apenas um fazer-saber sobre arte, que poderia ser enquadrado e classificado por essa ou aquela teoria. Como bem demonstram ao longo da discussão tecida, pensar a arte na educação infantil é também problematizar as experiências e percepções docentes, tramadas em histórias de vida e formação.

O artigo levanta vários elementos conceituais e metodológicos que contribuem, sem dúvida, para ampliar compreensões sobre o tema. No decorrer da leitura, várias questões que perpassam a produção textual das pesquisadoras foram se conectando a alguns interesses de pesquisas relacionados à arte e à formação estética de professores para a Educação

Infantil, os quais têm me mobilizado como professora do curso de Pedagogia. Deste lugar de interesse, a leitura do artigo me instigou a revisitar pontos já traçados e a alinhavar outros para a reflexão: Como a arte aparece, na Educação Infantil, no âmbito legal? Falar de arte na Educação Infantil significa falar de ensino de arte? Onde e como se forma esteticamente o professor de educação infantil? Atravessada por esses questionamentos, e em diálogo com os dados da pesquisa compartilhada pelas autoras, tecerei algumas considerações que reafirmam a relevância do estudo apresentado e, ao mesmo tempo, provocam outras leituras possíveis.

No campo documental, as autoras retomam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, e trazem elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009. Para nosso diálogo, será oportuno voltarmos à letra dos preceitos legais que definem diretrizes e princípios a serem contemplados pelos currículos da Educação Infantil.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, são claros os princípios "Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (BRASIL, 2009, p. 2), além dos princípios éticos e políticos; também estão claramente definidos os eixos brincadeira e interações como norteadores das propostas pedagógicas de qualquer instituição de Educação Infantil. A partir da observância de tais eixos, as propostas pedagógicas devem garantir, segundo pode-se ler no artigo 9º, experiências múltiplas que, entre outras,

> III - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...] (BRASIL, 2009, p.4).

Note-se que o documento não fala de ensino de arte, e aqui está um ponto que gostaria de trazer à discussão, e que talvez nos desloque na articulação de compreensões a respeito da arte, em especial das artes visuais, no currículo praticado na Educação Infantil. Chamo, para tanto, uma artista e uma

atelierista que oferecem visões revigoradas sobre essa jornada educativa, que só pode ser aventureira, em se tratando de crianças.

Trabalhar com arte na infância supõe totalidade: envolve o corpo – coordenação, equilíbrio, motricidade; os sentidos – ver, ouvir, tocar, experimentar –, como nos mostra a artista contemporânea Anna Marie Holm (2005; 2007), a partir das oficinas com crianças, desenvolvidas na Dinamarca. Pensamento e palavra também estão implicados, pois na concepção teórico-prática de arte que entrelaça em seu fazer, nota-se o trabalho com a arte como um processo contínuo e cotidiano, que envolve pesquisa e experimentações, que passa pelo contato e exploração de materiais, ideias e possibilidades.

Com Anna Marie pode-se vislumbrar a presença da arte na educação infantil como um pensar-fazer estruturado sobre a premissa da necessidade de se apresentar desafios às crianças, ao contrário da simples proposição de trabalhinhos com fins em si mesmos, guiados pelo modelo que espera um resultado único, padrão, ou mesmo guiados pela história de um artista e sua releitura. Ela nos ajuda a pensar em um trabalho sustentado no reconhecimento do protagonismo de meninos e meninas, e na valorização do ato lúdico e criador como fundante da expressividade infantil. Nessa direção, acertadamente, as DCNEI estabelecem como eixos do trabalho as interações e a brincadeira, o que implicaria a diversificação do acervo de experiências com e através de todos os sentidos do humano, para qualificar relações, para potencializar e enriquecer repertórios brincantes; para ampliar as possibilidades de olhares, sensações, leituras, apropriações e expressões do mundo, o que significaria mais do que ensino de arte: educação estética.

Nesse caso, os educadores de Reggio Emilia, no norte da Itália, em especial a atelierista Vea Vecchi (2013), me provocam a problematizar: o trabalho com arte na Educação Infantil poderia, e deveria, ser tomado como ensino de arte? Compreendendo as propostas de trabalho com diferentes materiais expressivos como uma grande e bela brincadeira, onde a criança está envolvida de corpo inteiro, sentindo e pensando, e com a qual vai construindo hipóteses, experimentando, ampliando suas possibilidades expressivas na mesma medida em que vai alargando o conhecimento do

mundo, esse trabalho não seria mais do que o ensino de arte, ou de qualquer uma de suas linguagens?

Na infância, podemos pensar na essencialidade do pensamento criativo que pode ser acionado, formulado e transformado ao longo das atividades em que as crianças se envolvem, seja desenho, construção, pintura ou brincadeira, no tanque de areia ou nos diversos espaços disponibilizados intencionalmente para o fazer artístico. Vea Vecchi (2007, p. 139) nos diz que "Para definir-se enquanto tal, o pensamento artístico deve colocar-se necessariamente em uma relação intensa, empática, com as coisas". Caminhando por essa premissa, vejo que extrapolaríamos práticas e conceituações de arte, levando-nos a falar de linguagens, sempre no plural, uma vez que diz respeito "às distintas maneiras com as quais as crianças (seres humanos) representam, comunicam e expressam seu pensamento por diferentes meios e sistemas simbólicos; as linguagens, portanto, são as fontes ou origens do conhecimento" (GIUDICI apud VECCHI, 2013, p. 63).

A presença da arte na infância e na Educação Infantil, consequentemente, será tanto mais significativa quanto mais contribuir para a ampliação do olhar das crianças, e sua consciência, portanto, sobre o mundo, a natureza, a cultura, diversificando suas experiências sensíveis e enriquecendo repertórios culturais e vivenciais, traduzindo-se em educação estética (OSTETTO, 2011).

Por outro lado, compreendo que, para possibilitar a ampliação de experiências sensíveis, criativas, artísticas e lúdicas de meninos e meninas, para contribuir com o enriquecimento de suas relações com o mundo – oportunizando a apropriação de diferentes manifestações culturais, potencializando formas de expressão por meio de múltiplas linguagens, conforme indicado pelas DCNEI/2009 –, os professores também precisam ter experiências no campo do sensível. Para assegurar propostas pedagógicas sustentadas pelos princípios estéticos indicados na legislação, é necessário um professor que esteja formado igualmente por tais princípios.

Mas, em que tempos e espaços, com que interlocutores, pode o professor ampliar seus repertórios artísticos, culturais, sensíveis? Como propiciar e garantir o exercício da dimensão lúdica e criadora, na aventura do encontro com cores, sabores, aromas, formas, sons? Se as diretrizes para a educação infantil (BRASIL, 2009) vislumbram a necessidade de um

professor brincante, imerso no diálogo com a cultura e a arte, as agências formadoras ainda não incorporaram efetivamente esse aspecto, pois as pesquisas estão a demonstrar que a presença da arte ainda é insignificante no curso de Pedagogia (ALBUQUERQUE, 2013; MARTINS e LOMBARDI, 2015; MOMOLI e EGAS, 2015).

A pesquisa desenvolvida por Márcia, Iza e Isabel oferece uma importante contribuição para os estudos e para as práticas relacionadas à arte na Educação Infantil. Reforçando que a arte, qualquer que seja sua concepção, e são variadas como demonstrado pelas autoras, está à margem da prática pedagógica na Educação Infantil, chama a atenção para a urgência em se repensar, e garantir, o espaço da arte na formação docente para a Educação Básica, sobretudo para a educação da infância.

Referências

ALBUQUERQUE, M. H. de. *Formação Docente para Educação Infantil no Brasil:* configurações curriculares nos cursos de Pedagogia. Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

HOLM, A. M. *Baby-art:* os primeiros passos com a arte. São Paulo/SP: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HOLM, A. M. *Pensar e fazer arte.* São Paulo/SP: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

MARTINS, M. C. F. D.; LOMBARDI, L. M. S. dos S. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. *Trama Interdisciplinar.* São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. *Trama Interdisciplinar,* São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: *Cadernos de Formação da UNIVESP.* São Paulo: Cultura Acadêmica. (p. 27-39). 2011.

VECCHI, V. *Arte y creatividad en Reggio Emilia:* el papel de los talleres y sus possibilidades en educación infantil. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

VECCHI, V. I linguaggi poetici come contrapposizione alla violenza. In: *Bambini arte artisti*. Reggio Emilia: Reggio Children, (p.137-143). 2007.

3

A IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS NA CIDADE DE BELO HORIZONTE

Ademilson de Sousa Soares
Lisa Minelli Feital

Este texto[15] discute a igualdade racial e problematiza aspectos das ações de formação continuada[16] das professoras da Educação Infantil em Belo Horizonte. A partir de reflexões propostas por Arendt (2004) e Rosemberg (2014) sobre o racismo na sociedade, na educação e na escola, apresentamos alguns aspectos das Leis nº 10.636/2003, 11.645/2008 e 12.288/2010 e das políticas públicas para a igualdade racial, confrontando os paradigmas da diversidade e da igualdade. A pesquisa de campo incluiu entrevistas com nove profissionais da Educação Infantil em Belo Horizonte, sendo seis

15. O artigo é parte da dissertação de mestrado que teve como objetivo, dentre outros, analisar a abordagem do tema das relações raciais nas ações de formação continuada das professoras da Educação Infantil em Belo Horizonte (FEITAL, 2016).
16. Brito e Miranda (2017) ressaltam que na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte são desenvolvidas ações de formação de professores/as para atuar na educação das relações etnorraciais pelo menos desde o ano de 1995. A partir de 2004, as ações de formação continuada foram mobilizadas pelo edital MEC/Sesu/Secadi, que instituiu o *Programa UniAfro*.

professoras atuantes em creches e em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), e três gestoras de uma Regional de Ensino da cidade e da Secretaria Municipal de Educação (SMED/PBH). Procuramos saber das entrevistadas em que medida as ações de formação continuada contemplam a temática da igualdade racial e da luta contra o racismo.

O tema nos remete a um artigo de Hannah Arendt intitulado "Reflexões sobre Little Rock", publicado em seu livro *Responsabilidade e julgamento* (2004). Nesse artigo, a autora analisa a decisão da Suprema Corte dos EUA de iniciar o processo de dessegregação pelas escolas, ou seja, a justiça norte-americana, pressionada pelas lutas contra o racismo na década de 1950, decide garantir aos negros o direito de frequentar as mesmas escolas que os brancos. Assim, em Little Rock[17], brancos em fúria protestavam contra os negros que ousaram desafiar o racismo e matricularam seus filhos nas escolas antes proibidas para eles. Hannah Arendt questionou a situação, pois seria injusto deslocar a responsabilidade dos adultos para os ombros das crianças, sobretudo considerando a hostilidade do ambiente.

O escritor americano Ralph Ellison criticou as reflexões de Arendt acerca de Little Rock. Para ele, a presença das crianças negras nas escolas, mesmo e apesar do ambiente hostil, seria para elas uma lição de "sacrifício" importante, ou seja, os negros nos Estados Unidos da América, principalmente dos estados do sul, precisavam aprender desde cedo o quanto poderiam ser alvos de segregação e hostilidade. Assim, a conquista dessa política de inclusão escolar deveria ser defendida, mesmo que ela trouxesse em si a possibilidade desse "sacrifício" imposto às crianças (BODZIAK JÚNIOR, 2013). Arendt acolheu as críticas de Ellison e, para Bodziak Júnior, a concordância de Hannah Arendt com Ralph Ellison traz lições para a sua concepção de educação: que as crianças possam ser educadas para o enfrentamento real de problemas como a discriminação racial sem que "esse enfrentamento fosse transformado em uma rebelião contra a totalidade do mundo enquanto tal" (Ibidem, p. 6).

17. Elizabeth Eckford, Minnijean Brown, Ernest Green, Thelma Mothershed, Melba Pattillo, Gloria Ray, Terrence Robets, Jefferson Thomas e Carlotta Walls desafiaram o racismo nos EUA na cidade de Little Rock e tentaram frequentar a "escola dos brancos". Ao ver nos jornais a foto Elisabeth sendo hostilizada pelos brancos, Hannah Arendt ficou indignada.

Uma experiência dolorosa poderia significar uma "prova de fogo" para que as crianças negras assumissem a responsabilidade na luta contra o racismo da sociedade americana, reafirmando sua identidade mesmo em ambientes hostis. Arendt temia que os pais dessas crianças, ao aceitarem matricular seus filhos em escolas de brancos – em ambientes hostil e persecutório –, se "esquecessem" de lutar pelo completo fim das leis de segregação racial. Para ela, o racismo estrutural da sociedade americana deveria ser enfrentado antes da dessegregação a partir da entrada das crianças negras nas escolas.

Igualdade racial na Educação Infantil

Fúlvia Rosemberg também abordou o tema da igualdade racial em sua vasta produção acadêmica e publicou no ano de 2014 um texto em que discute as relações raciais desde a Educação Infantil, evidenciando as tensões presentes no debate entre igualdade e diversidade. Há no Brasil uma maior ênfase em abordagens da temática a partir da diversidade e um esquecimento parcial da questão da igualdade, corroborando com o predomínio de vertentes do multiculturalismo e do pensamento chamado pós-moderno. Para a autora, esse não é um fato isolado e ocorre a partir de movimentos sociais que criticam a chamada modernidade e a globalização "monoculturalista", reivindicando o reconhecimento de suas identidades culturais.

No entanto, Rosemberg (2014) adverte que a exacerbação das lutas pelas diferenças pode acabar servindo de "álibi" para aqueles que apontam no outro diferenças tão grandes a ponto de qualificá-lo como não humano, não cidadão, e que sustentam, a partir disso, segregações, massacres, barbáries e escravizações. A bandeira do "direito à diferença" pode camuflar uma cilada. Por mais de duzentos anos, grupos ultraconservadoristas defendem ardorosamente o predomínio da diferença. Além disso, eclode no mundo um "novo racismo" fundado não no equívoco da falsa superioridade biológica, mas numa suposta "essência" das diferenças culturais. Esse neorracismo afirma e defende que somos desiguais porque somos diferentes, revertendo a seu favor o sentido positivo que grupos humanistas e progressistas atribuem à diferença.

Para Rosemberg é preciso, no Brasil, ficarmos atentos às tensões entre diversidade e desigualdade, pois somos um país com enormes desigualdades em que segmentos sociais com menor renda são os menos beneficiados pelas políticas públicas e com menor índice de participação política. A autora mostra que a busca da igualdade econômica e do reconhecimento da diversidade cultural deve partir de uma concepção de justiça que suponha o princípio da paridade de participação, ou seja, que de fato ocorra a democratização do acesso aos bens simbólicos e materiais produzidos socialmente. "É louvável que algumas políticas identitárias e também redistributivas se situem no âmbito escolar, porém, outras políticas redistributivas devem ir além da escola" (Ibidem, p. 749).

O impacto negativo das desigualdades pesa mais que o impacto positivo de educadores engajados na luta contra o racismo. Por isso, é preciso, na perspectiva de Rosemberg (2014), e também de Arendt (2004), conjugar a defesa dos direitos dos negros com a luta por mudanças estruturais. A legislação brasileira sobre igualdade racial, conquistada pelo movimento negro nos últimos anos, é parte dessas mudanças.

A dissertação que deu origem a esse trabalho é parte de um aumento expressivo de trabalhos acadêmicos nesse campo de pesquisa com os quais dialogamos e procuramos nos somar. O que apresentamos aqui é apenas uma parte dos resultados da pesquisa.

Igualdade racial em Belo Horizonte: o que preconiza a legislação

As ações de formação continuada desenvolvidas junto às professoras de Educação Infantil de Belo Horizonte no sentido de garantir a igualdade racial entre as crianças se orientam, dentre outras diretrizes normativas, pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 – que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da "história e cultura afro-brasileira" (BRASIL, 2003); pela Resolução nº 003 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, de 20 de novembro de 2004 nº 003 – que institui as diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais (BELO HORIZONTE, 2004); e pela Lei nº 11.645, de 10 de

março de 2008, que alterou a Lei nº 10.639/2003, e inseriu como obrigatória no currículo oficial, além da história e da cultura dos negros, também a dos povos indígenas. Perguntamos, em nossa pesquisa, como professoras, diretoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras da Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, participam do movimento pela igualdade racial, e quais as ações de formação desenvolvidas para a efetivação da legislação em vigor.

Neste trabalho focalizamos na temática da igualdade racial sem aprofundar as dimensões étnicas envolvidas na problemática estudada. No entanto, estamos cientes de que todas as escolas podem e devem trabalhar respeitando a pluralidade cultural e étnico-racial. É preciso ressaltar ainda que a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010b).

Para as entrevistas, analisamos ainda as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (Idem, 2006), publicadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Ali se confirma em parte o que aponta Rosemberg (2014): há um predomínio do paradigma da diversidade (campo semântico citado 820 vezes no documento) na abordagem da questão racial, com presença menor do tema da igualdade (campo semântico citado 90 vezes). Silvério (2003) também discute as tensões entre os paradigmas da diversidade e da igualdade e afirma que são duas ideologias que se opõem. De um lado, exacerba-se na defesa de particularismos culturais; de outro, defende-se uma igualdade abstrata de todos perante a Lei. A duas posições são arriscadas. "No primeiro caso, o risco seria a xenofobia; no segundo caso, a ausência de reconhecimento ou um reconhecimento inadequado daqueles considerados diferentes por suas marcas corpóreas" (Ibidem, p. 63).

No parecer que fundamenta a aprovação das diretrizes curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), as temáticas da igualdade racial e da diversidade aparecem com uma clara ênfase na denúncia das desigualdades socioeconômicas. Dependendo de como se organizam e de

como funcionam as instituições de Educação Infantil, elas podem reforçar as desigualdades de acesso e de qualidade da oferta educacional. A luta pela igualdade racial na Educação Infantil significa, assim, na perspectiva das diretrizes, promover a equidade social e combater desigualdades sociais e econômicas. Por isso, fica expresso neste documento oficial que "o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil" (Ibidem, p. 10). No caso do atendimento às crianças de zero a cinco anos e oito meses, a luta pela igualdade racial e o combate ao racismo devem se articular a um movimento político mais amplo de garantia de direitos, pois no país há desigualdades de acesso a creches e pré-escolas entre crianças negras e brancas, moradoras do meio rural e urbano, das regiões norte/nordeste e sul/sudeste e, principalmente, entre crianças pobres e ricas (Ibidem).

Em Belo Horizonte há uma política pública municipal que busca garantir a igualdade racial na cidade como um todo e nas instituições governamentais; política essa que se soma às diferentes diretrizes para a área da educação (BELO HORIZONTE, 2004, 2009, 2013). A criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais na estrutura da SMED é parte dessa política. Para compreender como acontecem as discussões sobre a igualdade racial nas ações de formação continuada para a temática da igualdade racial no cotidiano das instituições de Educação Infantil, entrevistamos nove profissionais envolvidas nesse processo, todas mulheres. A declaração de pertencimento racial das entrevistadas não foi considerado. A análise das entrevistas revela diferentes níveis de discursos sobre as ações de formação voltadas para a igualdade racial na Educação Infantil. A seguir apresentamos uma parte do resultado da pesquisa.

Igualdade racial e ações de formação continuada: o que dizem as entrevistadas

Ludmila e Elaine[18], no momento da entrevista, trabalhavam em uma creche conveniada. Elas afirmaram que o "Projeto África" começou na instituição quando uma das crianças disse para uma colega que ela era escurinha e que seu cabelo era feio. A criança negra se queixou com a professora Ludmila que se viu desafiada a encaminhar uma abordagem para essa questão junto à sua turma. Ludmila, que também é negra, perguntou para as crianças: "Quem gosta da professora Ludmila?". As crianças levantaram os bracinhos dizendo "eu!". Ludmila disse: "Vejam só. Eu sou preta, negra e escura. Então eu vou chamar aqui as crianças que acham que são da minha cor". Algumas crianças se levantaram e foram até a professora.

> Eu vou chamar aqui a frente as crianças que acham que são da mesma cor da professora Ludmila. Foi aquele silêncio na sala. Alguns foram levantando, vieram até mim e ficaram um ao lado do outro os que acharam que são da minha cor. Foi assim que iniciou o projeto. E quem acha estas crianças lindas? Vocês não acham a professora Ludmila linda? Nossa, as crianças são lindas também[19].

Procuramos saber das entrevistadas se a acompanhante da Regional de Ensino, responsável pelas ações de formação na creche, contribuiu para o encaminhamento da discussão proposta sobre a promoção da igualdade racial entre as crianças. Elas disseram que a acompanhante entregou uma apostila com as "habilidades" que as professoras da creche deveriam buscar alcançar com as crianças em torno dessa temática. Dentre essas "habilidades", segundo Ludmila e Elaine, cada criança deveria adquirir o respeito à diversidade, à cultura e à diferença. No entanto, em relação ao "Projeto África", a creche não recebeu orientações específicas. O que foi feito, segundo as entrevistadas, decorreu de pesquisas na internet e da leitura do livro *As meninas negras*, de Madu Costa, com ilustrações de Rubem Filho. A localização da África no mapa, a pesquisa sobre a história dos negros, das vestimentas típicas e de

18. Todos os nomes utilizados a seguir nessa parte do trabalho são fictícios para manter o anonimato das participantes da pesquisa.
19. Entrevista fornecida por Eliane e Ludmila aos autores em outubro de 2015.

palavras de origem africana enriqueceram as atividades desenvolvidas junto às crianças. No final do projeto, foi construído um "livrão" com o reconto da mesma história a partir da compreensão das crianças. De acordo com Ludmila e Elaine, o maior desafio na creche é que a abordagem da temática não fique restrita às professoras e às crianças, pois é preciso contar com o envolvimento e a aceitação dos pais e familiares.

A professora Ludmila afirmou que procura trabalhar com as diferenças étnico-raciais, valorizando a autoestima da criança negra por meio dos penteados e adereços, e com as histórias dos negros – por exemplo, o navio negreiro para crianças de faixa etária de cinco anos. Porém, a professora declarou que não conseguiu orientações nem teve oportunidade de participar de ações de formação que indicassem como agir em situações de conflito como aquela vivida por ela, relacionadas à cor e ao cabelo das crianças. Isso fez com que se sentisse perdida e não soubesse dar um encaminhamento esperado pela criança negra. Com relação às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Elaine e Ludmila afirmaram que as informações recebidas foram muito superficiais e pouco concretas. "Foi uma simples apostila de três ou quatro páginas"[20]. Uma das estratégias de formação adotada nas Regionais de Ensino em Belo Horizonte é a realização de cursos, encontros e reuniões com representantes de creches e UMEIs. O relato das professoras dessa creche evidencia a necessidade de aperfeiçoar essas estratégias, no que trata das políticas para a igualdade racial na Educação Infantil.

Mariana e Isabela, no momento da entrevista, trabalhavam em uma UMEI em Belo Horizonte como vice-diretora e coordenadora pedagógica da instituição. Elas afirmaram que o projeto "África, emoções e corpo" envolveu toda a instituição na discussão da promoção da igualdade racial. A intenção da Unidade é que as propostas de trabalho pedagógico façam parte do currículo da Educação Infantil. "Estamos desconstruindo a ideia de que a professora tem que dedicar um dia ou um mês somente para o trabalho com a temática"[21]. De acordo com as entrevistadas, pensar propostas curriculares articuladas, inclusive com a participação das famílias, é mais do que desenvolver projetos por temas. Por isso afirmaram que fizeram

20. Entrevista fornecida por Eliane e Ludmila aos autores em outubro de 2015.
21. Entrevista fornecida por Mariana e Isabela aos autores em outubro de 2015.

"palestras para as famílias, para que as mesmas interajam e conheçam o projeto da escola, pois a criança reproduz muito o que o adulto faz"[22].

Mariana e Isabela, durante a entrevista, afirmaram que para o projeto "África, emoções e corpo" foram desenvolvidas ações com literatura infantil, cantores negros, repertório de músicas africanas, instrumentos musicais, brincadeiras, contação de histórias, poesias, oficina de turbantes, dentre outros. Além disso, trabalharam com diversos tipos de penteados, buscando envolver e mobilizar o próprio corpo das crianças na realização de desfiles com penteados de "cabelo axé". É preciso trabalhar e superar com as crianças, desde cedo, que a vida do negro não é caricatura nem fantasia. A vida do negro é real. As professoras denunciam que sabem de instituições em que professoras brancas se pintam de negras, colocam perucas na cabeça e reproduzem estereótipos sobre o que significa ser negro no Brasil hoje. "Professora se pintando de preta e colocando peruca e aquela coisa mais esquisita na cabeça e fazendo caricatura, uma boca vermelha. Isso não é legal"[23].

Segundo as entrevistadas, é preciso associar as ações pedagógicas de promoção da igualdade racial a uma luta mais ampla de combate ao racismo, ainda velado entre nós. Elas relatam o triste caso de uma menina que ouviu de outras crianças que a avó dela, por ser negra, era feia. Essa menina ficou tão triste e chateada com esse fato que pediu à avó para não ir mais buscá-la na UMEI.

> Tivemos uma criança aqui que nos marcou muito. A menina chegou perto da avó e falou com ela que não fosse mais buscá-la na escola (a avó é negra). Algumas crianças disseram para menina que a avó dela era feia. E a menina chegou chateada e pediu para a avó que ela não viesse buscar. A menina estava com vergonha de ser negra. Mais um motivo para nós trabalharmos com a diferença[24].

As ações de formação continuada voltadas para a promoção da igualdade racial, de acordo com Mariana e Isabela, são muito importantes para o trabalho desenvolvido junto às professoras e às crianças da UMEI. Elas afirmaram

22. Entrevista fornecida por Mariana e Isabela aos autores em outubro de 2015.
23. Entrevista fornecida por Mariana e Isabela aos autores em outubro de 2015.
24. Entrevista fornecida por Mariana e Isabela aos autores em outubro de 2015.

que a instituição tem buscado participar de todas as ações de formações continuada realizadas na Regional de Ensino e na SMED, incumbindo a representante da Umei de repassar para o coletivo as informações recebidas. Além das formações oferecidas pela Gerência Regional e pelo Núcleo de Relações Étnico-Racial e de Gênero da SMED, segundo as entrevistadas, são oferecidas também outras formações para todo o corpo docente da UMEI.

Rosa e Giana, no momento da entrevista, trabalhavam na Gerência de Educação de uma das Regionais de Belo Horizonte como acompanhantes em UMEIs. Elas afirmaram, dentre outras coisas, que as ações de formação promovidas por diferentes instâncias da SMED não seguem uma agenda articulada; muitas vezes há conflito de propostas e datas. Além disso, no caso específico da promoção da igualdade racial, faltam materiais concretos que orientem as professoras em relação ao que está estabelecido na legislação.

As entrevistas mostram movimentos significativos no sentido de valorizar e reconhecer a importância das ações voltadas a essa temática, sobretudo no mês de novembro, em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra. Além disso, são encontrados registros em portfólios, cartazes, painéis e murais com imagens de pessoas negras possibilitando que as crianças negras possam se identificar e se reconhecer enquanto negras. No entanto, esse movimento já perceptível esbarra na concepção de algumas professoras de que não existe preconceito nem racismo na educação infantil. As entrevistadas afirmaram que há confusão entre racismo, falta de educação, grosseria, distrato e preconceito, particularmente ao nomear e definir estes conceitos. "Esses dias a gente teve uma voz de uma coordenadora reclamando de uma instituição que, se teve preconceito com a neta dela, ela não conseguiu nomear se foi preconceito racial"[25].

Para superar essa dificuldade de identificar e nomear situações de racismo ao se discutir abertamente a temática, é preciso, segundo Rosa e Giane, que a formação continuada das professoras tenha uma agenda articulada coletivamente desenvolvida por meio de atividades mais práticas que mostrem possibilidades concretas de mudanças de atitude. O kit cor da cultura[26], por exemplo, foi e continua sendo um material muito importante.

25. Entrevista fornecida por Rosa e Giane aos autores em outubro de 2015.
26. O material do Kit está disponível em http://www.acordacultura.org.br/kit

No entanto, é preciso reconhecer que ações de formação não bastam, pois mesmo após estas ações, posturas equivocadas podem permanecer.

De acordo com as entrevistadas, antes as ações de promoção da igualdade racial praticamente não existiam e, quando ocorriam, eram apenas locais e pontuais. Hoje as coisas melhoraram, mas o maior desafio ainda é assumir o conteúdo das Leis nº 10.638/2003 e 11.645/2008 como parte integrante dos currículos da Educação Infantil.

Para Liliam, gerente pedagógica de uma das Regionais de Educação Belo Horizonte, a temática ainda não está plenamente inserida no currículo. A discussão sobre a igualdade racial depende da preocupação e da presença de uma professora preta na escola. "Então, se não tem uma professora negra que se preocupa, não existe a discussão"[27]. A ampliação das ações de formação continuada, de acordo com Liliam, seria o caminho a ser trilhado. É preciso ainda que os participantes da formação se tornem multiplicadores no cotidiano das instituições, utilizando como referência o plano municipal e as diretrizes da promoção da igualdade racial, potencializando o uso dos kits, nem sempre utilizados. Outro desafio, segundo a gerente pedagógica, é vencer o preconceito embutido em nós. "Há professores que ainda pensam que preconceito e racismo não impactam, que a trajetória escolar de uma criança negra é igual a trajetória escolar de uma criança branca. Não é"[28].

O papel da gerência pedagógica é aprofundar o debate e fazer valer a legislação. Esse trabalho é imprescindível não só na Educação Infantil, pois somos racistas e não assumimos esse fato. De acordo com Liliam, é preciso que a sociedade como um todo enfrente as situações vivenciadas pelos negros e faça um combate sem tréguas ao preconceito e ao racismo. "Temos que enfrentar os nossos próprios preconceitos. Nós somos racistas, nós somos preconceituosos […] e a primeira coisa a fazer é lidar com o racismo da sociedade mesmo. Então este é o principal desafio"[29]. Para tanto, há muitos materiais produzidos pela PBH, como livros, vídeos e o kit "Cor da cultura", que promove a igualdade racial na cidade e nas escolas, afirma a gerente.

27. Entrevista fornecida por Liliam aos autores em outubro de 2015.
28. Entrevista fornecida por Liliam aos autores em outubro de 2015.
29. Entrevista fornecida por Liliam aos autores em outubro de 2015.

Entrevistamos ainda Miriam e Marta, duas professoras gestoras das políticas para a Educação Infantil e para a igualdade racial na Secretaria Municipal de Educação. Em sua entrevista, Miriam ressalta que nas *Proposições curriculares para a Educação Infantil em Belo Horizonte,* a igualdade racial é abordada no capítulo da diversidade e inclusão, porque "a inclusão está posta em todas as discussões da Educação Infantil, não só dentro do capítulo da diversidade, mas ao longo de todo o documento, [n]as discussões étnico-raciais, da criança com deficiência, da indígena, ou seja, de toda e qualquer criança"[30].

Em relação à igualdade racial, Miriam afirma que o grande desafio é superar a visão de que a criança da Educação Infantil, por ser pura, inocente e angelical, não é racista ou preconceituosa. Isso reforça a necessidade de continuarmos a discussão sobre a concepção de criança, infância e educação na formação de professores. Essa visão faz com que os profissionais da instituição ignorem a temática e não promovam discussões com as crianças e suas famílias. Reconhecemos e afirmamos que a criança é capaz e competente. No entanto, sabemos que ela, muitas vezes, reproduz o ambiente em que vive, notoriamente racista.

Dentre as ações da política educacional para discutir e alavancar a luta contra o racismo, Miriam destaca o oferecimento, por parte da SMED, de materiais diversos e de qualidade, como livros, brinquedos, bonecas negras, bonecas brancas, entre outros, que considerem a temática da diversidade e a igualdade racial. Essa materialidade pode fazer grande diferença na formação de nossas crianças. Além disso, é preciso apontar o que precisa ser mudado no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Aqueles que resistem a essa discussão ainda acreditam que existe "democracia racial" no Brasil. Quando uma professora da Educação Infantil diz, "lá vem este povo fazer tempestade em copo d'água", ela desqualifica possíveis denúncias de racismo e banaliza fatos cotidianos que precisam ser discutidos e encaminhados. É por isso que os responsáveis pela implementação da política de igualdade racial na Educação Infantil têm que apontar e nomear a discriminação, o preconceito e o racismo o tempo todo. "Quando você vê um mural, procure

30. Entrevista fornecida por Miriam aos autores em outubro de 2015.

identificar se tem famílias negras, se tem crianças negras. Temos que cuidar muito disso. […] Se precisamos cuidar o tempo todo é porque isso ainda é frágil"[31].

É preciso mais investimento para a consolidação dessa política, pois a maioria das crianças atendidas nas creches e nas UMEIs é negra e pobre. Há um significativo recorte de raça e de classe no atendimento público às crianças nas instituições de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte, onde 65,5% das crianças são pretas e pardas, conforme Miriam.

Ainda de acordo com a gestora, a formação continuada de professores a partir dos princípios das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 buscam fortalecer a luta contra o racismo. Um das ações oferecida pela SMED com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi a formação que teve como convidada a professora Lucimar Rosa Dias, que pesquisa práticas de racismo na Educação Infantil e é especialista em gestão de políticas públicas para a igualdade racial.

Na visão de Miriam, a discussão sobre as relações étnico-raciais deve fazer parte do currículo independentemente de algo urgente e/ou gritante. É preciso cuidado pedagógico para mostrar aquilo que insiste em ficar velado, trabalhando preventivamente e evitando melindres. A mobilização de todos deve ocorrer não para "apagar um incêndio", quando um caso é denunciado, mas o tempo todo.

Nesse sentido, como parte da política educacional do município, a gestora afirma que a SMED exige no Projeto de Ação Pedagógica (PAP) de cada escola ações de formação que contemplem os princípios da legislação e das diretrizes municipais de forma organizada, visando aprofundar os preceitos das *Proposições curriculares para a Educação Infantil*. "Eu perguntei por que as bonecas pretas estão dentro do armário fechadas e as brancas estão em cima do armário, em evidência. Elas não souberam me responder"[32].

Esse retrato da sociedade brasileira indicado por Miriam, que se assenta na falsa "democracia racial", é questionado também por Marta, em sua entrevista, na qual contou detalhes das lutas pela igualdade racial em Belo Horizonte, nas creches e nas UMEIs, revelou a necessidade de mais

31. Entrevista fornecida por Miriam aos autores em outubro de 2015.
32. Entrevista fornecida por Miriam aos autores em outubro de 2015.

pesquisas acadêmicas sobre a temática, mostrou a importância da produção e divulgação de novos materiais pedagógicos e destacou as demandas em torno da formação de professores.

Segundo Marta, o protagonismo do movimento negro, de educadores negros e sindicalistas negros em Belo Horizonte, foi decisivo na luta pela qualidade da educação e na conquista das políticas para a igualdade racial na cidade. A criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação é parte importante dessa política. O movimento negro, de acordo com a professora gestora, sempre defendeu que a escola seja um espaço livre do racismo. Para isso, é necessário e urgente tematizar e discutir essa questão desde a Educação Infantil, promovendo uma campanha expressiva em torno da formação continuada de professores, indagando: "Como pesquisar o que não existe? Como formar sem saber como? Como produzir materiais sem pesquisas e sem o objetivo da formação?"[33].

Marta avalia que essas indagações, formuladas pelos militantes do movimento social e dirigidas aos gestores das políticas públicas educacionais, foram incorporadas no processo de elaboração do kit de literatura para cada escola, que além de reforçar a importância da leitura e da literatura para as crianças, privilegia obras que buscam empoderar os personagens negros, geralmente ausentes do currículo escolar. A gestora destaca ainda que ações como a Mostra de Literatura Afro-brasileira e as oficinas de capoeira e de cabelos foram importantes para resgatar e valorizar a autoestima dos negros.

Além disso, o oferecimento de cursos de pós-graduação e outros, dando continuidade aos processos e visando qualificar os professores, foi outro passo importante na luta pela igualdade racial. O movimento negro reivindicava que as vagas desses cursos fossem destinadas às professoras que atuavam em territórios de maioria negra ou de populações vulneráveis. O movimento indagava: Como tratar com equidade a origem de classe e de raça? Como assegurar o acesso universal, garantindo a correção de disparidades? No fundo dessas indagações estavam as tensões existentes entre a luta pelo respeito à diversidade e pela garantia de igualdade[34].

33. Entrevista fornecida por Marta aos autores em outubro de 2015.
34. Entrevista fornecida por Marta aos autores em outubro de 2015.

Essas questões também apareciam na discussão sobre a prioridade de vagas nas UMEIs de Belo Horizonte. Qual seria o critério mais justo para atender as crianças, já que não haveria vagas para todas? Prevalece ainda o atendimento prioritário, com 70% das vagas para famílias em situações de vulnerabilidade, enquanto o movimento negro defendia 50% das vagas para crianças negras na Educação Infantil. Qual o melhor critério, quando o direito universal às vagas ainda não está garantido? As crianças pobres devem ter prioridade sobre as demais? As crianças negras devem ter prioridade sobre as crianças pobres? Em Belo Horizonte, o critério vigente é a vulnerabilidade social. Na realidade brasileira, a maioria dos pobres é negra e a maioria dos negros é pobre – sinalizando o acerto dessa política de atendimento que abrange ambos os grupos[35].

Um dos problemas enfrentados nas políticas para a igualdade racial dos professores da Educação Infantil é a rotatividade e a mudança de profissionais nas instituições: os novos professores que chegam se dizem despreparados para trabalhar essa temática. Isso revela, segundo Marta, o quanto a universidade precisa avançar na formação inicial das novas gerações de professores, pois a PBH e a SMED não conseguem sozinhas resolver essas dificuldades no âmbito da formação continuada. Além disso, muitas creches são dirigidas por pessoas ligadas a movimentos de fraternidade e de igrejas, que conhecem pouco ou até mesmo se negam a conhecer a cultura africana, associando-a à questão religiosa. O Núcleo de Relações Étnico-Raciais da SMED busca desenvolver seu trabalho e contribuir para superar essas dificuldades enfrentadas na luta pela igualdade racial.

Marta percebe os avanços legais e institucionais e afirma que ainda não são suficientes, destacando a necessidade de melhorar a formação inicial nas universidades. Para isso, o combate ao racismo e a todas as formas de preconceito necessita de uma visibilidade cada vez maior, para que seja prioridade do município e centralidade dos currículos dos cursos de licenciatura, ganhando assim corações e mentes dos cidadãos. As ações de formação para a igualdade racial não devem buscar apenas "sensibilizar", segundo Marta, mas também compor o currículo, e não se restringirem a

35. Entrevista fornecida por Marta aos autores em outubro de 2015.

datas comemorativas. Já é tempo de se comprometer com a luta dos negros, pois ainda temos pouco a comemorar. A luta contra o racismo é complexa. Trabalhar os elementos dessa luta com as crianças desde a Educação Infantil é mais complexo ainda.

Referências

ARENDT, H. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social. *Resolução CME/BH nº 003, de 20 de novembro de 2004*. Institui diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial do Município, Poder Executivo, Belo Horizonte, 30 dez. 2004. v. 10, n. 2271.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Desafios da formação:* proposições curriculares para a educação infantil da rede municipal de educação e creches conveniadas com a PBH. Belo Horizonte: SMED, 2009.

BELO HORIZONTE. *Diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: SMED, 2013.

BODZIAK JÚNIOR, P. E. O impacto social na educação: Little Rock e o despertar para a responsabilidade em Hannah Arendt. In: Colóquio Internacional Hannah Arendt, 1., 2013, São Paulo. *Anais*... São Paulo: USP, 2013. p. 248-262.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: Secad, 2006.

BRASIL. *Lei nº 11645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.
BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010a.
BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 jul. 2010b. Seção 1, p. 1.
BRITO, J. E.; MIRANDA, S. A. Educação das relações étnico-raciais e saberes emergentes na formação docente. In: CASTRO, V. E. (org.). *Formação continuada de docentes da educação básica:* construindo e reconstruindo conhecimentos na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, p. 261-278. 2017.
FEITAL, L. M. *A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2016 (Dissertação de Mestrado).
ROSEMBERG, F. Educação infantil e relações raciais: uma tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./set. 2014.
SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). *Educação e ações afirmativas*: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: Inep, p. 55-77. 2003.

LEITURA DIALOGADA:

VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE RACIAL

José Eustáquio de Brito

A pesquisa que fundamenta a escrita desse capítulo, realizada por Lisa Feital sob orientação do Professor Ademilson Soares, apresenta-se como expressão de um conjunto de desafios que interrogam as instituições envolvidas no processo investigativo tendo em vista a conquista da "igualdade racial na educação infantil". Trata-se de explicitar, a um só tempo, dimensões políticas, sociais e pedagógicas inerentes à problemática historicamente presentes nas mobilizações do movimento negro brasileiro.

A oportunidade de ter integrado a banca que avaliou a pesquisa de mestrado me convida a retomar algumas considerações feitas naquela oportunidade em torno do problema investigado. Primeiramente, retomo a questão da formação docente capaz de incorporar o tema da educação das relações raciais. Há uma referência a um artigo de minha autoria como parte do diálogo com as questões de pesquisa em que apresento uma reflexão acerca da pluralidade de fontes sociais de aquisição de saberes por parte dos professores e que são mobilizados na atividade docente. O trabalho em torno da implementação da educação das relações raciais demanda que se tenha consciência dessa pluralidade de fontes que comparecem nas práticas pedagógicas. O texto apresenta-nos um conjunto de referências que

informam ao leitor acerca dessa pluralidade de fontes, com destaque para as ações no campo da política pública, com a definição de normas jurídicas (leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Estatuto da Igualdade Racial, Lei que institui a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial etc.).

Essas referências são importantes à medida que apresentam o conjunto do quadro normativo a justificar as ações na escola. No entanto, percebe-se que o capítulo em questão deixa transparecer ao leitor que há uma convicção fortemente arraigada de que esse aparato jurídico se apresenta como razão suficiente a justificar as ações pedagógicas. Essa característica se torna mais evidente quando se percebe que o capítulo não diferencia as ações no campo da macropolítica, ou seja, a política pública de promoção da igualdade racial, do que poderíamos identificar como dimensão mais restrita ao nível do cotidiano da escola, em sua dimensão micro, que nomearíamos como práticas pedagógicas de valorização da diversidade racial na educação infantil. Por isso, explicita-se que o combate ao racismo e à desigualdade se apresentam como objetivo da política de promoção da igualdade racial na escola, ao passo que talvez fosse mais pertinente se referir à implementação de práticas pedagógicas capazes de promover a valorização da diversidade racial como estratégia de combate ao racismo na sociedade e na escola, de modo a impulsionar estratégias visando ao enfrentamento da desigualdade social, que tem como uma de suas características estruturais o pertencimento racial.

Nesse sentido, a primeira parte do capítulo apresenta-nos um debate que explicita duas perspectivas teóricas acerca do drama racial brasileiro que, no processo de exposição, podem ser interpretadas pelo leitor como abordagens concorrentes no campo da educação das relações raciais. A perspectiva da diversidade racial, identificada com o campo do multiculturalismo, não necessariamente se rivaliza com a análise centrada na crítica da desigualdade racial. Citando a pesquisadora Fúlvia Rosemberg, os autores afirmam que "é preciso, no Brasil, ficarmos atentos às tensões entre diversidade e desigualdade, pois somos um país com enormes desigualdades em que segmentos sociais com menor renda são os menos beneficiados pelas políticas públicas e com menor índice de participação política".

Não obstante essa constatação, é preciso também afirmar que essas duas perspectivas operam no campo da ação político-pedagógica a partir

de um movimento que poderíamos caracterizar como pendular, ou seja, num movimento em diálogo com as particularidades exibidas por seu contexto, ora tendendo a acentuar aspectos relacionados à valorização da diversidade racial, ora realizando a luta política de modo a denunciar as formas de manifestação do racismo e reivindicando políticas de promoção da igualdade racial.

Se consideramos que há um protagonismo do movimento negro brasileiro na implementação da educação das relações raciais, deve-se ressaltar, como várias pesquisas do campo têm constatado, que práticas pedagógicas têm sido impulsionadas por docentes que trazem em suas histórias de vida a militância no movimento negro como uma das fontes sociais de aquisição de saberes sobre relações raciais. Ou seja, a percepção acerca da desigualdade racial encontra-se articulada à perspectiva da valorização e reconhecimento da diversidade racial de modo a fazer perceber, a partir dos mais diversos processos formativos, que o sujeito negro é detentor de direitos.

Essa tensão, anunciada no início do capítulo, atravessa as reflexões apresentadas no texto em relação ao esforço que tem sido feito por parte dos vários órgãos responsáveis pela gestão da política pública de educação de promoção da igualdade racial no município de Belo Horizonte, sobretudo no que diz respeito à formação continuada de professores, com destaque para os que têm atuação na educação infantil. Identifica-se, por exemplo, o conjunto de referências bibliográficas nas escolas à disposição dos professores para subsidiar a construção de suas estratégias pedagógicas para a abordagem que questões que integram essa agenda político-pedagógica. Não obstante essas ações, deve-se considerar a necessidade de desenvolvimento de estratégias no sentido de ampliar interlocuções com as instituições de ensino superior sediadas na capital mineira visando a interagir com suas propostas curriculares no sentido de direcionar a formação acadêmica inicial de modo a incorporar a pauta da educação das relações raciais. A adequação dos currículos de formação nos cursos de pedagogia, bem como nas licenciaturas, apresenta-nos uma dimensão política da mais alta relevância tendo em vista a estratégia de promover a igualdade racial na Educação Infantil.

PARTE II:

Crianças em contextos de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)

4

"AQUI É LUGAR DA GENTE SER FELIZ": O CHORO DOS BEBÊS E O ENLAÇAMENTO DO OUTRO[36]

Virgínia Souza Oliveira
Vanessa Ferraz Almeida Neves[37]

Introdução

Como acontece o processo de inserção de bebês em uma instituição de Educação Infantil? A relevância desta questão torna-se evidente ao considerarmos os dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, muitos deles organizados pelo Observatório

36. Este texto se insere no âmbito Programa de Pesquisa denominado *"Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura"*, coordenado pelas professoras Vanessa F. A. Neves, Maria de Fátima C. Gomes e Maria Inês M. Goulart.

37. As autoras agradecem o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Agradecemos aos membros dos grupos EnlaCEI (Estudos em Cultura, Educação e Infância), GEPSA (Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula) e NEPEI (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância). Expressamos nossa gratidão à coordenação, professoras, crianças e famílias da UMEI Tupi.

do Plano Nacional de Educação. Tais dados apontam que, em 2005 havia 16,7% de crianças de 0 a 3 anos em alguma instituição de Educação Infantil no Brasil. Já em 2015, essa proporção foi de 30,4%, totalizando 3.510.818 crianças. Belo Horizonte, cujo atendimento é mais elevado que a média nacional, passou de 19,4%, em 2005, para 32,5 em 2015. Percebe-se, portanto, um aumento expressivo no atendimento a essa faixa etária no município e em todo o país.

Pesquisas desenvolvidas no Brasil (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1986; CRUZ, 2001; entre outros) apontam que são vários os motivos para uma família matricular seu filho na creche, entre eles, a situação de trabalho dos pais (em particular, da mãe), a condição socioeconômica da família, a compreensão da Educação Infantil como uma possibilidade de ampliação do desenvolvimento dos bebês.

Neste contexto, é necessário pensarmos o que acontece quando os bebês começam a frequentar uma instituição de Educação Infantil. O Centro de investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil[38] investigou tal questão por meio de um projeto que acompanhou a entrada de 26 bebês (entre 5 a 18 meses), suas professoras e famílias em uma creche universitária. O processo de inserção na creche envolve "um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos" que devem ser entendidos como uma "rede de significações" (AMORIM, VITORIA, ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 137). Nesse sentido, os campos interativos que se formam estão interligados em redes sociais mais amplas: a família e a creche. A experiência da mãe, no que diz respeito ao seu conhecimento com relação ao funcionamento de uma creche, a sua expectativa e de outros familiares e, muitas vezes, a opinião do próprio pediatra dos bebês, faz com que muitas mães se sintam inseguras em deixar seus filhos em uma instituição de Educação Infantil.

Jacques (2014) e Datler e colaboradores (2010) salientam a importância do planejamento das professoras e das instituições para a recepção dos

38. O CINDEDI é um centro de pesquisa instalado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Este centro, fundado pela pesquisadora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, se constitui como importante referência no campo da Educação Infantil (http://www.cindedi.com.br/).

bebês ao longo de todo ano, uma vez que esse processo não é linear. Para os autores, a construção de um vínculo afetivo entre criança e professora é algo fundamental que sustenta e permite uma inserção positiva nesse novo ambiente. As manifestações de choro no processo de inserção dos bebês é algo frequente (JACQUES, 2014 e PANTALENA, 2010) e tendem a diminuir ao mesmo tempo em que as interações entre os bebês tendem a aumentar (DATLER *et al*, 2012; DATLER, DATLER e FUNDER, 2010).

Nosso objetivo é contribuir com esses estudos por meio da análise das manifestações emocionais que permearam a entrada de um grupo de bebês em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI Tupi) localizada em Belo Horizonte. São muitas as emoções presentes nesse processo, por exemplo, ansiedade, alegria, medo, tristeza. Em vários momentos, essas emoções foram manifestadas por meio do choro que se tornou, portanto, um aspecto fundamental nas vivências dos bebês investigados. Sendo assim, neste texto, tomamos o choro como objeto de análise tanto por sua frequência e progressiva transformação ao longo dos três primeiros meses, quanto pelas falas das professoras e das famílias que o tomaram como indicador do sucesso do processo de inserção dos bebês investigados.

O choro como manifestação das vivências dos bebês

Partimos do pressuposto de que o bebê se *torna* humano e seu desenvolvimento tem início com o ato biológico de nascer. Tal ato possui o caráter de evento cultural pois, antes mesmo de nascer, a criança já ocupa um lugar na sociedade humana "estando sua existência atrelada às condições reais de existência que lhe oferecerá seu meio cultural" (PINO, 2005, p.151). Compreende-se que é na relação com os outros que a criança se constitui como pessoa, isto é, uma pessoa que se reconhece como singular, no movimento mesmo em que se reconhece na história e na cultura do seu grupo. Abandona-se, assim, uma concepção da criança isolada do contexto social em um percurso individual de formação e desenvolvimento, caracterizado por estágios e processos maturacionais que se sucedem.

A partir de uma abordagem histórico-cultural (VYGOTSKI, 1934/1997), o desenvolvimento humano é compreendido como uma construção

compartilhada, na qual tanto a criança quanto seus companheiros (crianças e adultos) se constituem por meio das interações que estabelecem, ocorrendo mudanças nas pessoas, em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, no grupo e no ambiente. Tais mudanças não acontecem de maneira linear, mas implicam em rupturas e crises, estando em constante movimento e transformação. Nesse sentido, os bebês se tornam seres humanos particulares por meio das suas vivências no contexto cultural no qual estão inseridos. Para Vigotski,

> *A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado* – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, *por outro lado, está representado como eu vivencio isso*, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, *na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência* (VIGOTSKI, 1933-34/2010, p. 686. Grifos no original).

Assim, em seus últimos escritos, Vigotski busca superar dicotomias e apresenta o conceito de vivência como unidade pessoa/meio, integrando emoção e cognição (TOASSA, 2009; ROTH e JORNET, 2017). A emoção une as pessoas por meio das reações mais orgânicas e íntimas fazendo com que haja desdobramentos que poderão gradualmente construir as estruturas da consciência (WALLON, 1941/1968).

A entrada em instituições de educação infantil possibilita aos bebês, possivelmente pela primeira vez, a construção de uma gama variada de interações sociais em um espaço coletivo: interações entre os bebês, entre os bebês e as professoras, entre os bebês e os artefatos culturais, entre os bebês e o ambiente. Cada bebê irá inserir-se nessa rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2004) de uma maneira particular, criando e recriando sentidos sobre os outros, sobre si mesma e sobre o contexto no

qual está inserida. Cria-se, portanto, um movimento no contexto histórico e cultural no qual o bebê se insere, o que provoca transformações em ambos (bebês e contexto). Sendo assim, não é apenas uma questão de "adaptação" ou "internalização" da cultura institucional pelos bebês, mas o próprio contexto está em processo de acolher novos membros, se transformando também. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento cultural dos bebês torna-se marcado pela sua inserção e participação nessa rede de interações e significações em um contexto específico, a turma de berçário de uma UMEI. O bebê passa a fazer parte deste meio, portanto, não devendo ser separado dele no processo investigativo.

Os primeiros momentos dos bebês na instituição se concretizam em diversos detalhes, mas são vivenciados como um todo pelos bebês, constituindo suas emoções. Uma das expressões dessas emoções é o choro. Dantas (1992) salienta que, para Wallon, o choro do bebê é fundamentalmente social e atua de forma intensa sobre a mãe, sendo uma função biológica que dá origem aos traços característicos da expressão emocional, em particular seu poder epidêmico. O choro, como manifestação das vivências dos bebês em um contexto coletivo, unifica o biológico, o social e o cultural, afetando as pessoas ao redor desses bebês. Ele engendra a possibilidade da tomada de consciência dos adultos (provocando, ou não, transformações em suas práticas educativas) e dos bebês que são afetados pelo próprio choro e pelo choro dos outros bebês.

Percurso teórico-metodológico[39]

A UMEI Tupi é uma instituição pública de grande porte que atende aproximadamente quatrocentas crianças. 70% das vagas são reservadas para famílias consideradas vulneráveis socialmente, revelando uma política municipal de inclusão social. A turma de berçário observada tem doze bebês matriculados, com idades entre sete e dez meses em fevereiro de 2017. Quatro famílias são consideradas em risco social (um dos pais está preso,

39. O Programa de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais. Todos os procedimentos adotados foram aprovados pelos participantes da pesquisa. Utilizamos nomes fictícios para os participantes, bem como para a UMEI.

uma das mães era uma adolescente e decidiu doar seu bebê para adoção, duas famílias recebem benefícios do Programa Bolsa Família). Nesta turma, há sete professoras (quatro no turno da manhã e três no turno da tarde) e uma auxiliar (período integral) que se revezam para acompanhar os bebês nas 10 horas em que eles permanecem na instituição.

A sala é um ambiente aconchegante, possuindo desenhos de ursos pregados nas paredes pintadas de verde claro. Seu espaço é dividido em sala de atividades, sala do sono e sala do banho (Fig. 1). A sala de atividades dispõe de um armário grande, dividido por vários nichos individuais onde são colocados os pertences de cada bebê. Há um tapete emborrachado envolto por uma almofada grande em formato de uma cobra (Fig. 2). Ao lado da pia, existe uma porta envidraçada que tem saída para a parte externa da sala, o solário. Na sala do sono, ficam os carrinhos, os berços e uma piscina de bolinhas.

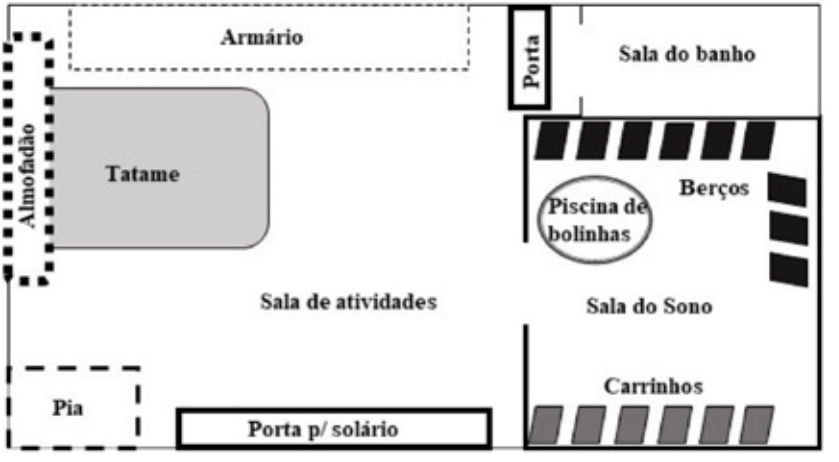


Figura 1: Planta baixa da sala do berçário

Figura 2: Sala do berçário

A pesquisa de campo segue os princípios da Etnografia em Educação (CASTANHEIRA *et al*, 2001; GREEN e BLOOME, 1997) e está sendo realizada a partir da observação participante, por meio de um engajamento nas práticas cotidianas da turma investigada. Essas observações estão sendo registradas em um diário de campo. Filmagens e fotografias fazem parte do registro etnográfico, servindo como fontes de dados para uma análise sistemática das observações feitas. Entrevistas e análises documentais foram realizadas com o fim de alcançar uma maior compreensão das práticas observadas. A produção dos dados começou no primeiro dia letivo de 2017. Foram observados 24 dos 47 dias letivos (51%) dos três primeiros meses dos bebês

na UMEI, com permanência das pesquisadoras ao longo do dia inteiro na turma (entre 7h e 17h20) na maioria dos dias observados (90%).

Selecionamos, para este texto, eventos que nos ajudassem a melhor compreender o choro ao longo do processo de inserção dos bebês na UMEI Tupi. Com base nos trabalhos desenvolvidos por Corsaro (1985) e Castanheira e colaboradoras (2001), definimos um evento como uma sequência de ações (com a presença, ou não, de outros bebês e adultos) em torno de um tema e/ou objetivo específico (mesmo que não esteja explícito). O evento é um resultado dos processos interacionais entre os participantes e é identificado analiticamente *a posteriori* ao reconhecermos seu começo, desenvolvimento e fim. Os eventos são interpretados por meio de uma análise de quem está fazendo o quê, com quem, quando, como, com que propósitos e com quais consequências (NEVES *et al*, 2018). Com base na abordagem histórico cultural, procuramos traçar a gênese do choro no contexto da UMEI Tupi. Os processos de transformação e criação de sentidos para os choros dos bebês foram analisados como parte do evento como um todo, assim como parte do contexto mais amplo da instituição.

O choro no berçário

Por meio de uma prática nomeada como "processo de adaptação"[40], a UMEI Tupi permite que os bebês tenham a possibilidade de serem acompanhados por seus familiares durante os dois primeiros dias de seu ingresso na instituição. No primeiro dia, as famílias e os bebês ficam na UMEI Tupi de 7 horas até as 9 horas e 30min, e no segundo dia, permanecem entre 13 horas e 15 horas e 30min. Como pudemos observar nesses dois primeiros dias, o "processo de adaptação" se tornou um momento essencial para todos, bebês, professoras e famílias. Para as famílias, essa prática foi fundamental por oportunizar um primeiro contato com todas as professoras do berçário, bem como com o espaço físico da instituição: "*Eu acho que ajudou mais a*

40. A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte orienta algumas práticas para o período de adaptação das crianças. Na orientação número 5, sugere que "o horário de funcionamento nos dois primeiros dias letivos deverá ser flexibilizado para todas as crianças em até duas horas, ou no início ou no final do turno, independente da jornada da criança" (SMED/GCPF/GECEDI – 1182/2015).

gente::/ do que eles:: [bebês]" (Entrevista com os pais dos gêmeos Lúcia e Danilo. 29/11/2017). Já nesses primeiros dias, foi possível escutar uma fala das professoras que se repetiu ao longo do ano *"Ah, não vamos chorar não... Aqui é lugar pra gente ser feliz..."*

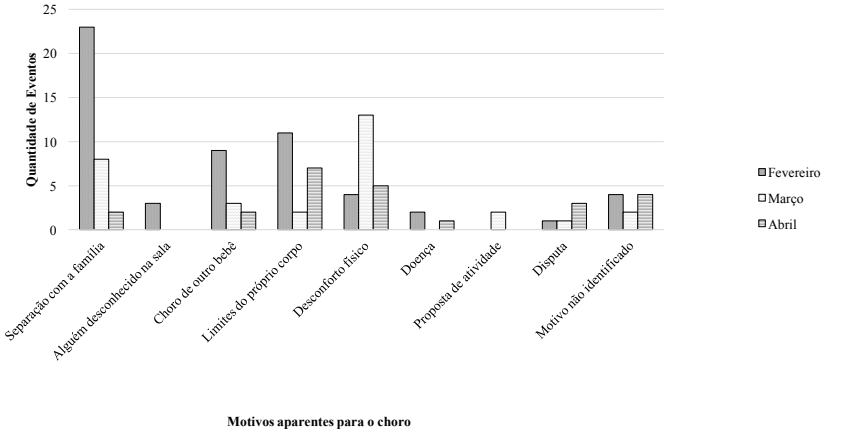
Na semana seguinte, os bebês foram para a UMEI Tupi em horário integral. Durante essa semana e nas que se seguiram, os bebês choraram em vários momentos. No mês de abril, percebemos uma significativa diminuição no choro dos bebês, bem como registramos falas das professoras e familiares das crianças relativas a um processo *"rápido e tranquilo"* de *"adaptação"* dos bebês. Em um dos encontros com as professoras e coordenação da UMEI, foi mencionada a existência de um processo duplo de "adaptação": (i) adaptação à separação da família, reconhecendo a UMEI e as professoras como um lugar seguro e (ii) adaptação à rotina institucional (horários do sono, alimentação, mudanças das professoras ao longo do dia). Nesse duplo processo, há uma explicitação da importância do choro como indicador do bem-estar do bebê e que mobiliza emoções e cognição das professoras em busca de ações que os acolham.

Selecionamos todos os eventos em que registramos choros nos três primeiros meses dos bebês na UMEI Tupi (Quadro 1). Por meio de uma análise semântica (SPRADLEY, 1980), organizamos oito categorias explicitando os motivos aparentes para os choros dos bebês, com base nas filmagens. A seguir, evidenciamos quais bebês choraram e quando choraram, bem como as ações das professoras para acalmá-los. Vale ressaltar que tais ações não aconteceram necessariamente de maneira consecutiva ou simultânea ao choro do bebê e variaram de acordo com a professora, horário e tempo de convivência com o bebê. Quantificamos, no Gráfico 1, os eventos selecionados no intuito de dar visibilidade aos processos de transformação do choro dos bebês nos três primeiros meses.

Quadro 1 – Panorama do choro no berçário

Motivos aparentes para o choro	**Bebês/Datas**	**Ações das professoras**
Separação da família	Breno (02/02; 06/02; 07/02; 08/02; 09/02; 02/03) Carlos (03/02; 13/02; 22/02; 06/03; 10/03) Danilo (16/02) Diogo (02/03; 06/03) Isaura (13/03) Larissa (07/02; 09/02; 16/02; 22/02) Lúcia (16/02; 20/02; 24/04) Marcela (09/02;) Paulo (06/02; 07/02; 08/02; 13/02; 21/02) Simone (08/02; 21/02) Valéria (02/03; 06/03; 03/04)	Entregar o bico para o bebê; Colocar o bebê no carrinho e balançar; Pegar o bebê no colo; Verificar se a fralda está suja; Oferecer um brinquedo para o bebê; Sair pela escola mostrando coisas diferentes aos bebês.
Alguém desconhecido na sala	Maria (13/02; 21/02) Valéria (22/02)	Pegar o bebê no colo; Conversar com o bebê; Mostrar algum objeto na sala.
Choro de outro bebê	Diogo (10/03) Larissa (06/03) Lúcia, Breno, Maria (16/02) Marcela (07/02; 10/03) Paulo (06/02; 07/02; 09/02; 22/02) Simone (02/02; 08/02; 09/02; 03/04) Valéria (03/04)	Pegar o bebê no colo; Conversar com o bebê; Cantar; Mostrar coisas através da porta de vidro.
Limites do próprio corpo (tentar mudar de posição, tentar engatinhar ou andar, tentar alcançar algum artefato cultural)	Breno (02/02; 09/02); Carlos (07/02; 09/02); Danilo (10/03; 04/04) Isaura (13/03; 07/04; 10/04; 20/04) Larissa (09/02; 21/02) Lúcia (22/02; 04/04) Maria (06/02; 13/02; 21/02; 04/04) Paulo (09/02; 07/04)	Pegar o bebê no colo; Ninar o bebê; Ajudar o bebê a realizar a ação que gostaria de realizar; Verificar se a fralda está suja.
Desconforto físico (fome, sede, sono, sair do carrinho)	Breno (06/03; 04/04; 07/04; 24/04) Carlos (07/03; 04/04) Danilo (02/03) Isaura (06/03; 13/03) Larissa (06/03) Lúcia (07/03; 10/03; 24/04) Paulo (09/02; 07/03) Simone (20/02; 06/03; 10/03) Valéria (21/02; 22/02; 02/03; 07/03)	Conversar com o bebê; Oferecer água; Alimentar; Ninar; Tirar o bebê do carrinho.
Doença	Simone (13/02; 16/02) Valéria (03/04)	Pegar o bebê no colo; Chamar a coordenação; Ligar para as famílias.
Proposta de atividade	Carlos e Maria (07/03)	Conversar com o bebê.
Disputas por brinquedo	Breno e Carlos (20/04) Breno (24/04) Danilo (03/04) Paulo (07/03) Breno e Paulo (13/02)	Pegar o bebê no colo; Oferecer outro brinquedo; Observar a disputa, sem interferir.
Motivo não identificado pelas pesquisadoras (a filmagem tem início com o bebê já chorando ou não captura a imagem do bebê que chora)	Breno (06/02; 07/04) Carlos (06/03; 03/04) Lúcia (21/02; 04/04) Maria (08/02) Paulo (21/02) Simone (07/04) Valéria (06/03)	Entregar o bico para o bebê; Pegar o bebê no colo; Ninar o bebê; Alimentar o bebê.

Gráfico 1 – Eventos de choro ao longo dos três primeiros meses



No mês de fevereiro, em particular nos primeiros dias, as manifestações de choro foram muito intensas. Os bebês choraram, principalmente, ao serem separados de seus familiares no início da manhã (23 eventos), ao tentarem mudar de posição (11 eventos) e ao escutarem outro bebê chorando (9 eventos). As ações das professoras foram marcadas por tentativas e erros, abrangendo colocar o bebê no carrinho, ninar o bebê no colo, dar o bico para o bebê, etc.: *"A gente tenta de tudo"; "*[o bebê] tá sendo acalantado ali pra dormir/ continua chorando::: [você pensa] *opa::: tá faltando olhar um negócio aqui:::/ aí olha a fralda::: tá molhada:::"* (Falas das professoras. Reunião 04/04/2017). Paulatinamente, tais ações começam a ser marcadas por um processo de reconhecimento das particularidades de cada bebê, em que o choro se torna *"uma forma de comunicação"* passível de ser interpretada (Fala da professora Soraia. Reunião 04/04/2017).

O choro de um bebê provocou também diferentes ações em outros bebês: eles observaram, se aproximaram, colocaram o bico na boca do bebê que chorava, choraram também. A complexidade das relações estabelecidas entre eles em seus primeiros encontros pode ser percebida no evento *"O choro e o carinho"*:

> Havia sete bebês e três adultos (professoras Verônica e Soraia e a auxiliar Samanta) na turma. Os bebês já tinham tomado mamadeira e o suco, as professoras conversavam entre si e observavam os bebês. Três bebês estavam dormindo e quatro deles estavam acordados. Os bebês

exploravam o ambiente e os vários brinquedos espalhados pelo chão. Paulo (9m 16d[41]) desce do colo de Soraia e engatinha até Breno (9m, 22d), que estava brincando com um dinossauro de borracha. Paulo tenta pegar o dinossauro de Breno, não consegue e começa a chorar. Paulo chora e olha em direção à professora Soraia, que agora está com Carlos (8m, 10d) no colo. Verônica, ao perceber o choro de Paulo, o chama. Paulo ignora o chamado e engatinha em direção à porta. Verônica, então, se assenta no chão próximo à porta, e comenta com Soraia: *"Ele* [Paulo] *vai para a porta e chora/ vem cá:: meu amor:::"*. Verônica estende os braços para Paulo, mas ele não olha para ela. Ela se estica para pegar Paulo dizendo *"vem cá meu amor::/ vem::/ vem::"*. A professora pega Paulo no colo e o aconchega com um carinho na cabeça. Verônica balança um pouco suas pernas e diz *"nana/ neném/ nana neném:::/ para de chorar::/ que nós vamos::: papar:::"*. Maria (10m7d) engatinha em direção à Verônica e ao Paulo. Maria toca a perna da professora e depois toca a cabeça de Paulo. Verônica continua cantando *"tá com soninho::/ lala:::"* e passa a mão na cabeça de Paulo. Em seguida, Verônica passa a mão na cabeça de Maria e diz *"... carinho no neném::"*. Nesse momento, Maria vira o rostinho, olha para um funcionário da escola que apareceu na janela da sala, se desequilibra, cai e começa a chorar. Verônica abraça a bebê e tenta acalmá-la dizendo *"OH:::: oh:::"*. Soraia pega Maria no colo e ela interrompe o choro (Vídeo gravação. Duração 5min 18seg. 13/02/2017).

Nesse evento, percebem-se as diferentes reações que o choro provoca, enlaçando as professoras e bebês de diferentes maneiras. Assim que Paulo começa a chorar, ele vira o seu olhar para a professora Soraia, possivelmente buscando comunicar seu desejo de pegar o dinossauro do colega. Contudo, ela está atendendo à demanda de outro bebê e não percebe o olhar de Paulo. Não conseguindo despertar o interesse da professora, Paulo engatinha em direção à porta principal da sala, lugar de despedida e encontro com os familiares. O choro, portanto, é iniciado por uma perda do brinquedo e permanece porque Paulo está longe da sua mãe. Verônica interpreta o choro e a ação do bebê como sendo saudade da mãe não tendo percebido a "disputa"

41. A idade dos bebês será apresentada em meses (m) e dias (d) em relação à data em que o evento ocorreu.

pelo dinossauro. Sua interpretação está baseada na direção em que Paulo engatinha, bem como na repetição deste movimento ao longo dos dias. No momento em que Verônica acolhe o bebê no colo, aconchegando-o junto ao seu corpo, possibilita a Paulo condições de se sentir seguro para que ele, posteriormente, possa se interessar em explorar os artefatos e as pessoas naquele contexto, mesmo com os possíveis conflitos com os colegas e mesmo com a ausência da sua mãe.

Ao nos voltarmos para Maria, percebemos que ela abandona o que fazia e volta a sua atenção para o colega que estava chorando. A bebê olha para o rosto de Paulo e toca, primeiramente, a professora para depois tocar a cabeça do colega. Maria imita a ação da professora de fazer carinho em Paulo. A imitação é considerada um processo volitivo, no qual há uma escolha da criança em imitar os adultos ou outras crianças. Tal escolha é tanto racional quanto afetiva: aquilo que afeta a criança, a impulsiona em seu processo de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1934/1997). Nesse evento, as falas da professora em conjunção com seus gestos – acariciar Paulo enquanto olha para Maria e diz *"carinho no neném"* – enlaçam pensamento, linguagem, corpo e emoção, engendrando a possibilidade de ampliação das vivências dos bebês em um contexto que começam a conhecer.

Em março, os eventos de choro relacionados à separação dos familiares sofreram uma diminuição significativa, sugerindo que o processo de reconhecimento, pelos bebês e seus familiares, da UMEI Tupi como um lugar seguro estava se consolidando. Os bebês choraram mais frequentemente por algum desconforto físico (fome, sono, sede ou porque queriam sair do carrinho). Nesse processo, começam a emergir tensões relativas aos horários institucionais que provocaram o choro dos bebês: acordar o bebê para se alimentar; manter o bebê acordado para que ele possa dormir logo após o almoço. Começam a acontecer, também, alguns desencontros com as particularidades de cada bebê. Assim, no dia 07/03, a professora Verônica propôs fazer carimbos com as mãos dos bebês utilizando tinta vermelha. Maria (11m, 1d) se entusiasmou com a proposta e, no momento em que a professora a retirou da pintura, chorou demonstrando que gostaria de continuar a atividade. Por outro lado, Carlos (9m, 4d) demonstrou seu desagrado com a tinta em suas mãos por meio do choro. A professora Verônica

conversou, com voz suave, sobre a proposta com Maria (*"vamos combinar::/ você já pintou:::/ pintou:::?/ Nós vamos pegar outro coleguinha agora:::"*) e com Carlos (*"Aqui::/ amor:::/ ó::: você quer::/ quer não:::? quer fazer não:::?/ a gente muda de pessoa:::/ olha::/ a tinta::/ dá a mão pra tia Verônica:::"*). Portanto, em relação a uma mesma proposta, os bebês choraram por motivos opostos e demandariam respostas individualizadas da professora.

Houve eventos em que o bebê chorou ao se deparar com os limites do próprio corpo. Por exemplo, no dia 10/03/2017, Danilo (9m, 1d) estava sentado no tatame sendo apoiado por uma almofada colocada em suas costas. Ele tenta se movimentar olhando em direção à porta do solário e, ao girar o tronco, se desequilibra batendo a cabeça no chão. A professora Telma o coloca em seu colo e tenta fazê-lo dormir dizendo *"chega uma hora que o corpinho cansa."* Danilo interrompe seu choro. Assim, interpretar e atender as demandas expressas pelos bebês torna-se um desafio provocando as professoras, muitas vezes, a procurarem as causas biológicas para o choro como o sono, por exemplo. Em outros momentos, as professoras conseguiram interpretar o desejo dos bebês para se movimentarem e os ajudaram a mudar de posição como, no dia 04/04/2017. Lúcia (9m, 1d) estava deitada de bruços no tatame e choramingou, a professora colocou a bebê sentada na almofada antes mesmo dela começar a chorar. Interessante perceber também que, em alguns eventos (por exemplo, Isaura - 7m, 5d. 13/03/2017), os próprios bebês conseguiram sozinhos mudar de posição e pararam de chorar, antes mesmo de serem atendidos pelas professoras.

No mês de abril, a frequência do choro diminuiu. O choro em função da separação das famílias foi rapidamente solucionado (um minuto) pelas professoras ao oferecerem brinquedos para Valéria (11m, 28d. 03/04/2017) e Lúcia (10m, 15d. 24/04/2017), indicando um processo mútuo de reconhecimento. Por outro lado, as "disputas" por brinquedos (Gráfico 1) aconteceram mais vezes (6 eventos) que no mês de março (1 evento). Nessas "disputas", um bebê tenta pegar um brinquedo ou outro artefato cultural das mãos de outro bebê. Durante esses eventos, os bebês puxam o objeto de um lado para outro, pegam o artefato e se afastam, como podemos observar no evento *"Disputando brinquedos"*:

> Os sete bebês presentes nessa tarde terminam de tomar a mamadeira. As professoras Ivana e Laura decidem levar os bebês para brincar no solário. Todos os bebês estão explorando os diversos brinquedos dispostos no chão pelas professoras. Ivana entrega para Breno (12m, 3d) uma lata de alumínio enfeitada de preto e amarelo. Breno (12m, 3d) segura a lata e gira-a no chão com as duas mãos. Ele observa a lata girando. No momento em que a lata para de girar, Breno repete sua ação por três vezes e a observa girar novamente. Maria (12m, 18d) engatinha até o colega, observa a lata girar e a segura. Breno tenta puxá-la de volta, mas não consegue e começa a chorar. Maria manuseia a lata, sentada na frente de Breno, que chora intensamente. Ivana percebe o choro do bebê e oferece meia garrafa de plástico verde para ele dizendo *"pega esse/ pega esse"*. Breno não para de chorar, mas estende a mão para a garrafa. Assim que Breno segura a garrafa, Maria solta a lata e puxa a garrafa das mãos de Breno. Ele olha em direção à professora Ivana, que estava em pé atrás do bebê observando a cena sem interferir. Ivana pega o bebê no colo e faz carinho em sua cabeça dizendo *"olha lá o avião lá/ a lá o avião"*. Como Breno continua chorando, Ivana pega um bicho de pelúcia e balança na frente de Breno e diz com uma voz suave *"oi::/ oi::"*. Ele para de chorar. Maria, aparentemente alheia ao choro do colega, coloca e tira o seu bico dentro da lata, além de bater a lata no chão. Ela faz esses movimentos por quinze segundos e começa a explorar um dado verde de plástico que estava ao seu lado. Breno continua no colo da professora Ivana. (Videogravação. Duração 2min 6seg. 24/04/2017).

Ao longo do tempo de permanência no berçário, cada vez mais os bebês se interessam por aquilo que os colegas estão fazendo. Suas interações são marcadas por gestos, ações, balbucios e choros. Nesse evento, tanto Maria quanto Breno expressam sua intencionalidade em explorar os artefatos de maneiras diferentes: Breno tinha o interesse em observar a lata girando e Maria tinha a curiosidade em colocar e tirar seu bico da lata, bem como em escutar o barulho feito pelo bater dos objetos no chão. É interessante perceber que, mesmo com o choro intenso de Breno, Maria não para de manusear os artefatos e não os devolve para o colega. Há um momento em que o interesse

de Maria pelos artefatos se sobrepõe ao choro de Breno. Essa sobreposição se torna possível pelo fato de, no final de abril, os bebês já se reconhecerem como participantes nesse espaço com outros bebês e professoras. Assim, o choro começa a emergir mais frequentemente em relação às interações entre os bebês causados pelo interesse mútuo em determinados artefatos e ações, e não mais por estarem longe de seus familiares. Nesse sentido, a atuação sensível das professoras é essencial em relação ao acolhimento das diferentes demandas expressas pelos bebês por meio do choro (SANTOS, 2012). Nesse evento, a professora Ivana acolhe carinhosamente Breno, mas sem estabelecer um diálogo entre ele e Maria que os ajude a sustentar e ampliar suas interações.

Considerações finais

Em nossas análises, destacam-se as especificidades e transformações dos choros dos bebês nos três primeiros meses na UMEI Tupi. O que era, a princípio, um choro de estranhamento em relação ao contexto como um todo, vai se transformando. O desejo por superar as limitações do próprio corpo e conseguir explorar mais o ambiente, os artefatos culturais e as outras pessoas (adultos e bebês) torna-se mais presente. Nas ações das professoras, destacaram-se a procura por motivos de ordem biológica para o choro (fome, sono, etc.), possivelmente porque tais motivos demandam ações concretas facilmente realizáveis. Tais ações ficaram, aos poucos, mais particulares, provavelmente por uma sensibilidade construída na convivência com os bebês. Assim, as professoras antecipavam suas ações para evitar um possível choro colocando, por exemplo, um bebê para dormir ao interpretar seus balbucios ou choramingos como cansaço. Percebe-se, portanto, um processo em que todos (adultos e bebês) se transformam.

Nesse sentido, ao começarem a frequentar uma instituição de Educação Infantil, os bebês não passam simplesmente por um processo de "adaptação", em que o foco seria um "ajustamento" das suas necessidades e desejos a um novo contexto. É necessário ampliarmos esse foco e considerarmos que os bebês se modificam nesse processo de inserção, assim como modificam o ambiente do berçário e suas professoras. É o processo de *tornar-se* humano

que é sustentado por meio de uma rede de significações em um determinado contexto histórico e cultural que, por sua vez, está constantemente sendo transformado com a chegada de novos membros.

Referências

AMORIM, K.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A rede de significações: perspectiva para a análise do processo de inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 109, n.3, p. 115-144. 2000.

CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; e GREEN, J. (2000) Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. In: CUMMING, J.J. E C.M. WYATT-SMITH, C.M. (ed.). special issue of *Linguistics and Education*: Analyzing the Discourse Demands of the Curriculum, 11 (4), p. 353-400, 2000.

CORSARO, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.

CRUZ, S. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 16, p. 48-60. 2001.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon:* Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, p.85-97, 1992.

DATLER, W.; EREKY-STEVENS, K.; HOVER-REISNER, N.; MALMBERG, L. Toddlers' transition to out-of-home day care: settling into a new care enviroment. *Infant Behavior and Development*. Viena, n. 35, p. 439-451, February, 2012.

DATLER, W.; DATLER, M.; FUNDER, A. Struggling against a feeling of becoming lost: a Young boy's painful transition to day care. *Infant observation*. Viena, v. 13, n. 1, p. 65-87, April 2010.

DENTZ, M. V. *Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche*. Dissertação. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

GREEN, J. e BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S.; LAPP, D. (ed.).

*A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts***.** p. 181-202. New York: Simon & Shuster Macmillan. 1997.
NEVES, V. F. A.; KATZ, L.; GOULART, M. I. M.; GOMES, M. F. C. Dancing with the pacifiers: infant's perizhivanya in a Brazilian early childhood education centre. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2018.1482891, 2018.
OLIVEIRA, Z. M. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Proposta para o atendimento em creches do município de São Paulo: Histórico de uma Realidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 56, n.4, p. 39-65,1986.
PINO, A. *As marcas do humano*: às origens da construção cultural da criança da perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
ROTH, M. W. e JORNET, A. *Understanding educational psychology:* A late Vygotskian, Spinozist approach. Dordrecht, the Netherlands: Springer. 2017.
SANTOS, N. A. S. *Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. Tese. Universidade estadual do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2012.
SOUZA, A. A. O. *A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico*. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Reinhart & Winston. 1980.
TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski:* investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2009.
VASCONCELLOS, V. M. R. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. In: PEDROSA, M. I. (org.). Investigação da Criança em Interação Social. *Coletâneas da ANPEPP*, v.1, n. 4. p.33-47. 1996.
VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1934/1997.
VIGOSTKI, L. S. *Quarta aula*: a questão do meio na pedologia. Psicologia *USP*, São Paulo, v 21, n 4, p. 681-701, 1933-1934/2010.
WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70. 1941/1968.

LEITURA DIALOGADA:

PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO À CRECHE, INTERAÇÕES DE BEBÊS E SIGNIFICADOS DO CHORO

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

A entrada de bebês em creches constitui um fenômeno relativamente novo tanto no Brasil como no exterior. Há algumas décadas esse tipo de atendimento era considerado um "*mal necessário*", utilizado por mães mais carentes, que não tinham onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam para sustentar a família. Para atender aos bebês em cuidado coletivo, os especialistas propunham um *modelo de cuidado materno-substitutivo*, onde a educadora deveria atender a criança como uma "boa" mãe fazia em casa.

Na década de 1970 e início de 1980, as orientações de estágio de nossos alunos nas creches seguiam este modelo. Levou tempo para percebermos que se tratava de um equívoco. Na Conferência Brasileira de Educação em Brasília e em artigo de 1988, comentamos o momento em que descobrimos esse equívoco. Em uma creche que atendia a mães trabalhadoras rurais auxiliei a educadora a trocar 12 bebês de 3 a 18 meses. Seguindo a orientação de *cuidado materno substitutivo*, conversei e brinquei com os bebês enquanto os trocava. Ao final, troquei dois bebês e a educadora trocou os outros 10! As mães chegavam afobadas para recolher seus filhos, ir buscar outros na

escola, chegar em casa, preparar janta e roupas para a labuta do dia seguinte. Caiu-me a ficha.... Eram contextos diversos, que exigiam formas diversas de atendimento... (ROSSETTI-FERREIRA, 1988).

Nessa mesma época, fazíamos pesquisas em 9 creches filantrópicas e/ou conveniadas da região de Ribeirão Preto, que atendiam à população de baixa-renda. Eram raras as creches públicas. Uma das pesquisas buscava investigar as interações entre educadora e criança(s). Para surpresa nossa, as interações eram poucas, apenas de cuidados físicos básicos e alguns controles verbais. Modificamos o título do projeto para "*Oportunidades de contato entre o adulto e a crianças em creche*" (SILVEIRA *et al*. 1987). Caiu outra ficha. Por partirmos do modelo de *cuidado materno-substituto*, nosso foco era a díade adulto-criança e menosprezamos as interações com outras crianças, parceiros mais disponíveis para interação. Desde então, passamos a refletir sobre a capacidade dos bebês interagirem com outros bebês e a complexidade dessas interações. Esse tema tem sido objeto de estudos e de produções de nosso grupo de pesquisa, o CINDEDI (Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano e Educação). A questão pode ser acessada em nosso vídeo "*Bebês interagem com Bebês*?", de 2007 e também no livro "*Aprendendo com a criança de zero a seis anos*", de 2012.

Mergulhadas nesses processos de investigação – e apoiadas no diálogo entre teoria, pesquisa e práxis -, assumimos o compromisso de pesquisar como promover melhores condições de desenvolvimento para as crianças, além de empreender um trabalho tanto de formação de profissionais de nível técnico e universitário, como de assessoria a várias instituições e secretarias, com a participação ativa em movimentos regionais e nacionais (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SOUZA & OLIVEIRA, 2008).

Nesse sentido, o CINDEDI produziu, em 1991, um vídeo "*Quando a criança começa a frequentar a creche*", o qual propõe um processo de adaptação e separação da família gradual, dando mais tempo para a criança familiarizar-se na creche.

Em 2002, produzimos outro vídeo *"Adaptações na Educação Infantil"*, que trata não apenas do ingresso à creche, mas de mudanças de turma,

de educadora/professora e mesmo da saída da creche. Ambos podem ser acessados em nosso site (www.cindedi.usp.br).[42]

No ano de 2016, em função de nossa longa história e envolvimento com os temas vínculo e educação infantil, nosso grupo de pesquisa foi contatado para integrar uma rede de pesquisadores de sete países: ***Brasil, Finlândia, Escócia, Austrália, Samoa, Nova Zelândia e EUA,*** para estudar tais processos a partir dos primeiros dias de ingresso de bebês na creche. Coordenado no Brasil por Kátia S. Amorim, com apoio da FAPESP, vários subprojetos desse estudo estão sendo desenvolvidos e podem ser acompanhados em nosso site.

No decorrer desta trajetória, pudemos aprender muito. Mas uma das considerações que destacamos é que o momento de ingresso na creche envolve, sobretudo, um processo mais complexo, durante o qual as crianças, seus familiares e as professoras/educadoras reagem e lidam de formas diversas. Vários estudos têm apontado sua importância para a construção de um bom relacionamento da criança na creche e das professoras com a família.

É importante ressaltar, também, que os campos interativos que compõem as redes sociais da criança incluem, além da família e da creche, o trabalho da mãe e do pai. O trabalho dos pais pode impor sérios limites ao atendimento das necessidades da criança. E só através de movimentos permanentes de luta por direitos da criança e da família é que se vai conseguir um processo de adaptação e um atendimento de qualidade à criança pequena e sua família.

Assim, longos anos de pesquisa e prática foram nos ensinando que o acolhimento de crianças pequenas em creche exige toda uma organização dos espaços, objetos e rotinas, que apoie a sua autonomia, sua exploração e interação com outras crianças, as quais são os parceiros mais disponíveis para interagir nessa situação. Com isso, a professora/educadora fica mais livre para atender a alguma criança que esteja necessitando ou para propor uma nova atividade a um grupinho de crianças. (CAMPOS DE CARVALHO e ROSSETTI-FERREIRA, 1993). Essa organização deve constar da proposta político-pedagógica da creche, sendo sempre atualizada e aperfeiçoada pela

42. Nesse site, está disponível para download o nosso livro: Rossetti-Ferreira, M.C, Amorim;K.S.; Soares da Silva,A.P.; Carvalho,A.M.A - *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimentoo Humano* - 2004

equipe e pelos professores que observam e acompanham de perto o rápido desenvolvimento de suas crianças.

Toda essa discussão se mantém atual e com extrema relevância, especialmente quando consideramos as rápidas mudanças históricas e tecnológicas que vêm marcando estas duas primeiras décadas do novo milênio. Digo isso porque, recentemente, visitei uma creche particular de alto nível socioeconômico, na qual a criança era recebida na portaria. Os pais podiam acompanhar os filhos o dia todo pela internet. A criança, porém, tinha de enfrentar sozinha novas pessoas e situações... Esta observação me fez recordar que, quando começamos a falar em *Processos de Adaptação*, na década de 1990, a maioria das creches era "fechada" à família. Na sua entrada e saída, a criança era entregue no portão externo. A família só entrava quando convocada para reuniões. Realmente, antigas questões se atualizam neste cenário contemporâneo...

Relato com alegria esta história construída pelo CINDEDI para situar e contextualizar o entusiasmo com o qual recebi e li este instigador capítulo: "*Aqui é lugar de gente feliz*". Nele, podemos acompanhar o processo de inserção de bebês em uma instituição de educação infantil, que lhes dá oportunidade para estabelecerem interações com novos parceiros e contextos.

Foi interessante notar que criança e família puderam frequentar a creche juntos por dois períodos de 1h30, um pela manhã e outro pela tarde, no que me parece ser uma política específica do Município estudado. E a alta proporção de professoras para a turminha de bebês presentes nos eventos apresentados lhes possibilita uma disponibilidade afetiva e efetiva para responder de imediato aos bebês nas situações.

Outro ponto que nos chamou atenção no capítulo foi a descrição dos eventos, feita com cuidado e sensibilidade, que mostra a complexidade das interações dos bebês mesmo nos primeiros dias de ingresso. As autoras selecionaram o choro, manifestação das vivências dos bebês que afetam as pessoas a seu redor, como foco do estudo.

Como todo bom trabalho, este também suscita reações e nos convida a reflexões. Confiando nesta oportunidade de diálogo e troca de experiências, gostaríamos de pontuar algumas delas.

Em relação ao choro, sabe-se que a ele são atribuídos sentidos diversos a depender de quem está com o bebê e em que contexto. Esses sentidos vão sendo dados nos parâmetros da cultura em que estão inseridos. Inclusive, décadas atrás e em algumas perspectivas teóricas e práticas e em culturas diversas, a ordem era não responder ao choro para extingui-lo. Isso ainda é por vezes observado no atendimento de bebês em creches e em Instituições de Acolhimento. Nesse sentido, analisando o texto "Aqui é lugar de gente feliz...", questiona-se: Como o choro é significado e respondido na família? E na creche? Nossa hipótese, em consonância com os resultados de nossos estudos, é de que isso vai depender da idade da criança, de suas experiências anteriores, do preparo para recebê-la, do momento do ingresso, das concepções que se tem a respeito...

Ademais, chorar seria indicador de *mal estar*? Ou uma reação frente a uma separação a qual deve ser respeitada e acolhida?

Ainda seria interessante ver a evolução dos eventos de choro por separação da família (gráfico 1) no mês de fevereiro. É provável um pico na primeira semana, para daí ir decrescendo.

Também é importante considerar que a organização do período de adaptação e a proposta político-pedagógica da creche tem grande influência nesse processo.

Talvez fosse interessante haver momentos em que os bebês tivessem de resolver seus problemas por si próprios ou entre si, contando assim com condições favoráveis ao desenvolvimento de maior autonomia.

Enfim... O compartilhamento do cuidado e educação de bebês com instituições educacionais de qualidade só foi conquistado através de muitas lutas, e ainda encontra resistências. Estamos longe de atingir o atendimento da demanda e a qualidade dos serviços ofertados em geral ainda deixa muito a desejar. Trabalhos como os deste livro podem contribuir para melhorar essa situação. Mas há muitas lutas pela frente, sobretudo no momento atual de crises e retrocessos no país.

Referências

CAMPOS e CARVALHO, M.I. ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Importance of spatial arrangements for young children in day care centers. *Children's Environments*, 10, p. 19-30. 1993.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M.I; ROSSETTI-FERREIRA**,** M. C. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos.* São Paulo: Cortez Editora. 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*, 67, p. 59-63. 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e OLIVEIRA, Z. M. R. Desafios Metodológicos na Perspectiva da Rede de Significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), p.147-170. 2008.

SILVEIRA, R. E. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; PICOLO, T. F. ; DELPHINO, V. P. ; FARIA, L. M. Oportunidades de contato entre o adulto e a criança em creches. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* v. 158, n.4, p. 130-163. 1987.

5

COMO BEBÊS SE COMUNICAM ENQUANTO INTERAGEM NA CRECHE?

Fernanda Müller
Rafaela Nunes Marques
Viviane Fernandes Faria Pinto
Isis Cristine da Silva Gomes

Tradicionalmente, crianças foram tratadas como sujeitos periféricos nas ciências sociais, cuja incompletude em comparação aos adultos parecia pouco informar sobre a organização social. Gottlieb (2000) associa o desinteresse pelos bebês, no caso antropológico, à falta de linguagem. Isto é, sendo a linguagem verbal um recurso fundamental para acessar a cultura, os bebês seriam considerados desinteressantes. A autora, contudo, argumenta que o problema não está localizado nos bebês, mas na antropologia. Os bebês deveriam ser tomados pelo campo como textos a serem lidos, mas com novos conjuntos de lentes.

Mesmo a psicologia, campo que concentrou o estudo sobre crianças diante de uma lacuna das ciências sociais, durante muito tempo, centrou as investigações em situações descontextualizadas e priorizou a interação de crianças com objetos ou com adultos (MAYALL, 2013). De acordo com Vasconcelos *et al* (2003), parte da literatura da psicologia do desenvolvimento

questionava a existência de interação bebê-bebê, dando ênfase à interação adulto-bebê e, principalmente, à relação mãe-bebê. A natureza da investigação sobre os processos interativos de bebês mudou sobretudo nos anos 2000, com a inserção de novos enfoques sobre os processos de interação de crianças com pares (VASCONCELOS *et al*, 2003).

Em 2015, das 10,3 milhões de crianças brasileiras menores de quatro anos, 25.6% frequentavam a creche (IBGE, 2016). Ao assumir a creche como uma instituição social contemporânea capaz de promover uma socialização de mão dupla[43], entendemos que uma linha de pesquisa deve explorar as mais diversas interações sociais, tornando assim central o estudo de crianças pequenas em contextos coletivos. Na creche as crianças são expostas a uma organização espaço-temporal diferente daquela vivida na família; igualmente, são apresentadas a rotinas e a espaços que são coletivamente compartilhados (COUTINHO, 2002; BARBOSA, 2010). Em nenhum outro contexto social bebês se encontram com pares e permanecem com eles por até 10 horas por dia, em cinco dias da semana.

Assim, o campo educacional constrói uma outra trajetória de pesquisa sobre as crianças pequenas, que se relaciona intimamente com as políticas públicas, sobretudo as posteriores à Lei de Diretrizes e Bases (1996), mas também a necessidade de compreensão sobre como crianças agem neste contexto. Há mais de 20 anos a creche passa a compartilhar formalmente a educação e o cuidado de crianças com as famílias, o que certamente transformou um sistema de relações sociais. Logo, de uma maneira geral, podemos identificar frentes de trabalho que analisam políticas públicas, outras que enfatizam processos pedagógicos peculiares à creche, e ainda outras que centram-se no protagonismo da criança.

Este trabalho dá ênfase às ações das crianças. Seu objetivo é demonstrar a complexidade da comunicação no decorrer de interações de bebês na creche, contexto em que eles são espontaneamente expostos ao contato com o outro. Partimos de uma definição de bebês como atores sociais competentes e protagonistas em seus processos de aprendizagem; que agem

43. Segundo Fernandes (2014), socialização é um processo permanente ao longo da vida e que envolve tanto adultos como crianças. Ambos dão novos sentidos as aprendizagens, agindo diante das informações e do mundo, logo, tornando o processo uma via de mão dupla.

intencionalmente; que compartilham experiências; que fazem escolhas e que demandam interação com adultos e com seus pares, o que modifica suas próprias ações no decorrer das relações estabelecidas cotidianamente.

Embora a teoria de Erving Goffman (2011) não trate de bebês, oferece algumas chaves de análise para a compreensão das interações sociais. Para o autor (2011, p. 11), interação "é a classe de eventos que ocorre durante a copresença e por causa da copresença". Uma interação acontece em qualquer ocasião em que indivíduos se encontrem na presença imediata de outros. Nos termos de Goffman (2011), a interação tem materiais comportamentais definitivos, que no caso dos bebês pode ser o choro, o balbucio, o olhar, o sorriso, ou seja, transcendem a linguagem verbal. Assim, os bebês também partilham um universo de "encontros sociais" que os envolvem e estão em "contato face a face" ou em contato mediado com outros participantes, sejam eles bebês ou adultos (GOFFMAN, 2011).

Abordamos especificamente neste trabalho aspectos da comunicação de bebês no decorrer de interações em turma inicial de uma creche pública do Distrito Federal, composta por vinte e um bebês, sendo oito meninas e treze meninos, com idade de ingresso à turma entre quatro e treze meses. A instituição oferece atendimento em período integral.

Bebês se utilizam de múltiplas linguagens e se apropriar delas demanda muito esforço da equipe de pesquisa, considerando que nem sempre a comunicação é explícita[44]. Ao longo de um ano observamos encontros sociais nos quais as interações de bebês com pares e deles com as professoras e monitoras foram registrados por meio da escrita de notas de campo. Tendo identificado aspectos comunicativos nas interações, introduzimos técnicas complementares no registro de dados, tais como fotografias e vídeos, para viabilizar uma posterior análise microscópica. Em seguida, o material foi transcrito, tratado e sistematizado.

44. O primeiro contato com bebês no contexto da creche faz parecer toda e qualquer dinâmica caótica. Compartilhamos a questão de Neves; Goulart; Silva (2017, p. 621): "[...] o que observar em meio a choros, interações, práticas educativas?". Nossa estratégia teórico-metodológica foi garantir um tempo prolongado em campo para poder acompanhar, tal como as autoras, o início, meio e fim da interação.

Os dois encontros sociais que serão apresentados referem-se à disputa de brinquedos encontrados na sala: um cachorro de plástico e duas motocas. Apesar da existência de um grande número de brinquedos, somente alguns deles se mostravam atrativos, sendo que outros não despertaram qualquer interesse nos bebês. Ao longo do ano letivo, foram vários os objetos em disputa, dentre eles: chupetas, colchonetes, bolas de plástico, rolinhos, caixa de brinquedos (sem brinquedos), carrinhos, dentre outros. Estes objetos ou brinquedos manipulados por uns causava curiosidade e interesse em outros.

Para a compreensão das interações dos bebês na creche, recorremos a Goffman (2010; 2012) para entender o contexto, os bebês e os brinquedos, assim como as possíveis relações entre os três. A creche é uma "situação social", um ambiente espacial completo em que ao ser adentrado por uma pessoa, esta se torna membro do ajuntamento que está presente (GOFFMAN, 2010, p. 28). Como pretendemos nos centrar na interação bebê-bebê, as disputas pelos brinquedos (cachorro e motocas) serão consideradas como "encontros", que são momentos em que os bebês mantêm o foco de atenção visual e cognitiva, exercendo uma única atividade mútua, qual seja: a de se apropriar do brinquedo disputado (GOFFMAN, 2010, p. 101).

A análise desses encontros envolveu a organização de "quadros", que são os elementos básicos envolvidos na interação para a análise da organização da experiência (GOFFMAN, 2012, p. 34). Ainda de acordo com Goffman (2012), o tratamento dos quadros implica a articulação entre a análise da interação, a experiência dos participantes e a dimensão cognitiva da participação em situações sociais. Demonstraremos a seguir aspectos da comunicação acionados nos encontros sociais de bebês e que são fundamentais para possibilitar a interação.

Disputa pelos brinquedos

Selecionamos dois encontros sociais que nos permitem identificar diferentes possibilidades de interação de bebês com seus pares mobilizadas pela disputa. A frase em destaque na descrição dos quadros refere-se à ação descrita das crianças associada à imagem.

Encontro Social 1

Envolvidos: Leo[45] (13 meses); Maria (13 meses); Caetano (09 meses); Anita (professora); Diana (monitora)[46].
Data: 03/07/2013
Tempo total: 2min37s

Quadro 1.1

Leo está sentado no chão e engatinha para se aproximar do cachorro de plástico. **Maria, que está do outro lado da sala, vai em direção ao mesmo cachorro andando rapidamente.** Ela está segurando um brinquedo de plástico próximo à sua orelha, que simula um telefone. Leo observa a sua chegada. A monitora Diana alimenta um outro bebê no cadeirão.

Quadro 1.2

Ao chegar perto de Leo, Maria empurra o cachorro para o outro lado. Leo retorna para a sua posição inicial e permanece observando Maria, só

45. Todos os nomes de crianças e profissionais foram substituídos por pseudônimos.
46. Vide Bitencourt e Silva (2017) sobre uma discussão inédita no campo da Educação Infantil, qual seja, da experiência de interação da auxiliar com professoras e bebês na creche.

que agora sentado. Ela mantém o brinquedo de plástico em sua orelha. Após empurrar o cachorro, **Maria vira-se e olha para Leo.** Vira-se novamente e segue em direção ao cachorro que posicionou embaixo de um cadeirão, onde a monitora Diana alimenta outro bebê. Leo coloca a mão na orelha e depois balbucia.

Quadro 1.3

Ainda sem tirar o brinquedo de plástico do ouvido, **Maria tenta empurrar o cachorro para mais longe de Leo usando a sua outra mão**. Leo continua a observar Maria.

Quadro 1.4

Leo encontra o cachorro de plástico ao lado da cadeira onde Anita está sentada. Ele se aproxima do cachorro e olha para os lados, de maneira desconfiada, à procura de Maria. **Leo faz contato visual com Fernanda,** que o filma. Ele então se agacha e pega o cachorro com as duas mãos.

Quadro 1.5

Ao perceber a aproximação de Maria, Leo tenta esconder o cachorro atrás do seu corpo. Ela está com o brinquedo de plástico no ouvido e não parece se importar por Leo estar com o cachorro. Maria faz movimentos com a boca, como se estivesse conversando ao telefone. Cada um vira-se para um lado e seguem em caminhos opostos.

Quadro 1.6

Leo se aproxima de Caetano, que está sentado em um canto da sala. Ele e Caetano estão posicionados um de frente para o outro. **Ambos disputam o cachorro de plástico; um puxa o objeto para um lado, enquanto o outro o puxa para o outro lado.** Quando Leo se apropria do cachorro, Caetano balança os dois braços batendo as mãos no joelho. Caetano mantém contato visual com Leo, que primeiro afasta o cachorro e depois o coloca entre os dois. Caetano bate as mãos no cachorro.

Quadro 1.7

Leo empurra o cachorro, que fica distante de ambos. **Leo olha Caetano enquanto o cachorro está em movimento.** Leo levanta-se e vai ao encontro do cachorro, enquanto Caetano olha para ele. Leo se volta para Caetano, vocaliza e leva o cachorro em seus braços. Caetano observa a ação de Leo.

Quadro 1.8

Leo caminha em direção ao portão que dá acesso ao solário e joga o cachorro para o outro lado. Leo vira-se, olha para Caetano e vocaliza novamente. Leo aborda Caetano e vocaliza alto em sua direção. Ambos mantêm contato visual.

Quadro 1.9

De pé, enquanto Caetano está sentado, Leo puxa suavemente os cabelos de Caetano. **Leo abaixa-se parecendo abraçar Caetano.** Anita, de longe, interfere: "Leo, não, não!". Caetano engatinha afastando-se um pouco de Leo e chora. Caetano fixa o olhar em Leo por cerca de 16 segundos. Leo por vezes desvia o olhar, mas também o encara.

Quadro 1.10

Maria se aproxima caminhando com o braço direito apontado para a frente. Ela para próxima de Leo e Caetano e mantém contato visual. Caetano olha para baixo e depois para o cachorro, que está do outro lado do portão. Maria se aproxima com o braço erguido para frente. Ao chegar próxima de Leo, Maria move três vezes seu braço num movimento de cima para baixo.

Quadro 1.11

Maria puxa o cabelo de Leo com uma das mãos. Leo mantém contato visual com Maria e ergue os dois braços numa tentativa de tirar as mãos de Maria de sua cabeça. Anita, de longe, interfere: "Maria, não bata nele!". **Maria vira a cabeça em direção à professora** e solta o cabelo de Leo. Ela se desequilibra e move-se dois passos para trás. Ela olha fixamente para a mão com a qual puxou os cabelos de Leo. Maria balança novamente o braço.

Quadro 1.12

Leo olha para Maria, enquanto Caetano olha para Leo. Caetano e Leo observam Maria. **Ela dirige-se ao portão, pendura-se nas grades, movendo a cabeça para trás.** Posteriormente, observa o cachorro, enquanto Leo engatinha em direção a uma bola de plástico amarela. Leo dá um tapa na bola que se afasta, enquanto Caetano o observa. Leo senta-se direcionado para Caetano. Ambos observam Maria. Maria vira o corpo. Leo ergue os dois braços e bate com força no tatame. Maria grita e corre. Caetano observa. Leo ergue novamente os braços e bate no tatame. Isto ocorre outras duas vezes.
Fonte: Banco de dados da pesquisa "Episódios interativos de bebês em creche"

A disputa foi motivada, sobretudo, pela competição do cachorro de plástico e pelo contato visual estabelecido em diferentes momentos por Maria e por Leo, o que direcionou e modificou a ação de ambos. No início, Maria toma o cachorro de Leo, aparentemente, não motivada pelo interesse no brinquedo em si. Afinal, ela ainda permanece com o brinquedo de plástico que parecia ter a função de telefone durante parte do encontro. Todavia, é uma forma de levar Leo a ter alguma reação diante de sua ação, desafiando-o. Para ver a reação de Leo, Maria o olha assim que executa suas ações, como por exemplo, ao levar o brinquedo para baixo do cadeirão e, posteriormente, ao empurrá-lo para mais longe.

Entretanto, a brincadeira não parecia estar tão interessante para Maria, já que Leo não reagiu diante de suas ações. Talvez por isso ela tenha desistido da disputa, afastando-se. Após algum tempo, ao ver o cachorro no chão, Leo, longe da presença de Maria, resolve pegá-lo. Antes, certifica-se de que Maria não o está observando. Assim que Leo pega o cachorro, Maria se aproxima, o que motiva Leo a esconder o brinquedo atrás do corpo, para que Maria não volte a pegá-lo. Aqui vemos que o interesse de Leo pelo brinquedo não havia acabado. Ele apenas estava esperando a melhor oportunidade para se apropriar do cachorro novamente, sem o risco de que ele lhe fosse tomado. As ações de Leo foram se modificando a partir do que ele observava no contexto.

Mais tarde, Leo disputa novamente o cachorro, mas agora com Caetano, que é mais novo e ainda não anda. Caetano resolve utilizar do gesto de bater as mãos no chão para se comunicar com Leo. O movimento corporal e o contato visual entre eles são constantes e definem as ações de cada um. Ao comparar as interações dos três bebês, notamos que, quando Maria e Leo estão envolvidos, a facilidade de locomoção decorrente da própria idade, ajuda-os no desenrolar de suas ações, o que torna as interações estabelecidas pelos bebês menores, de alguma maneira, mais limitadas.

Ao jogar o cachorro para fora da sala, Leo se utiliza de vocalizações e gritos para estabelecer uma comunicação, talvez sinalizando para Caetano que agora não mais poderá pegar o cachorro, pois está do lado de fora do portão. Leo também puxa levemente o cabelo de Caetano e o abraça posteriormente. O contato físico estabelecido primeiramente por agressão e posteriormente por afeto, talvez revele que Leo percebeu que machucou

o colega e decide abraçá-lo como uma forma de reparar a primeira atitude. Caetano, em reação, chora, mas logo volta a interagir com Leo, sobretudo, com o olhar.

Ao tocar no outro a criança pode conhecer a si mesma; trata-se de uma forma de explorar o corpo do parceiro, que gera curiosidade nos bebês. Além disso, é preciso considerar que o corpo, para os bebês, também é um elemento de comunicação, que convoca o outro para a ação, conforme sinaliza Coutinho (2010).

Enquanto Leo e Caetano voltam a se olhar, Maria retorna, balançando o braço de cima para baixo. Ela está com o semblante sério e comunica com seus gestos que não aprova a ação de Leo de ter jogado o cachorro. Leo a observa e ela puxa seus cabelos. Em resposta, ele coloca as duas mãos sobre a própria cabeça para se defender, enquanto a professora Anita a repreende. Minutos depois, Leo bate com as mãos no tatame com força, chamando a atenção de Maria que estava no portão do solário. Ao ver a ação de Leo, Maria grita com ele e sai correndo. Já Leo agora bate com as mãos direcionadas para Caetano que, com a ação, apenas o olha.

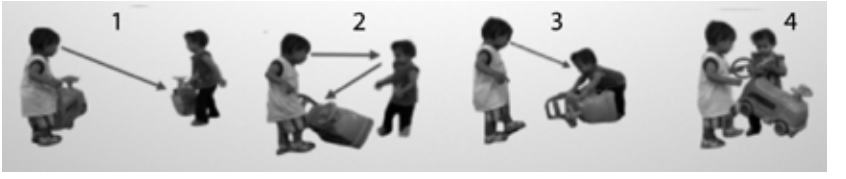
Neste encontro, o olhar também tem um papel fundamental nas interações dos bebês. Vale destacar que pelo olhar é possível ao bebê comunicar sentimentos e intencionalidade, além de conferir significado ao que é compartilhado (COUTINHO, 2010). Neste primeiro encontro, as interações foram estabelecidas por meio de disputas em torno do controle e do poder, ora de Maria em relação a Leo, ora de Leo em relação a Caetano. Nestes embates pelo brinquedo, os bebês recorreram a repertórios variados tais como: o olhar, as vocalizações e o contato físico.

Ao perceber a importância do olhar nas interações estabelecidas no Encontro Social 1, tentamos sofisticar a demonstração do Encontro Social 2, por meio da apresentação de sequências dentro dos quadros. Com isto, lançamos mão de setas para mostrar o direcionamento do olhar e do toque dos bebês.

Encontro Social 2

Envolvidos: Kevin (15 meses) e Isabela (16 meses)
Data: 08/08/2013
Duração: 01min03seg

Quadro 2.1



1. Kevin, de camiseta mais clara, ergue uma motoca. Isabela direciona o olhar para a motoca e se aproxima de Kevin. Ela tropeça em uma outra motoca, mas segue em direção a Kevin e à motoca que ele segura.
2. Isabela direciona o olhar para a motoca. Kevin direciona o olhar à Isabela.
3. Kevin deixa a motoca cair no chão e dá dois passos para trás. Isabela pega a motoca com as duas mãos e a levanta do chão.
4. Kevin encosta a mão esquerda no braço de Isabela que segura e olha para o brinquedo.

Quadro 2.2

5. Isabela vira a motoca para Kevin não pegá-la e a coloca no chão.
6. Isabela se desequilibra, fica em posição de agachamento, colocando suas duas mãos no tatame. Kevin segura a segunda motoca, mas observa a primeira.
7. Isabela levanta e olha Kevin com a segunda motoca. Kevin está segurando a segunda motoca com a mão esquerda, olha novamente para Isabela, sorri e vocaliza.
8. Ela então anda rapidamente na direção de Kevin e ele larga a segunda motoca deixando que Isabela pegue o brinquedo.

Quadro 2.3

9. Isabela pega a segunda motoca com as duas mãos e se desequilibra com o peso do brinquedo, fazendo com que vire de um lado para o outro.
10. Durante esse momento ela está olhando para a mão direita de Kevin e solta a segunda motoca do lado contrário ao que ele se encontra.
11. Kevin, que havia soltado a segunda motoca, também se desequilibra e quase cai sobre a primeira motoca. Ele segura a primeira motoca com a mão esquerda, evitando assim, a queda. Kevin já a puxa para o lado.
12. Isabela toca com a mão esquerda as costas de Kevin e com a mão direita já pega na primeira motoca. A segunda motoca fica ao lado dos dois, enquanto eles disputam a primeira motoca.

Quadro 2.4

13. Kevin e Isabela disputam a primeira motoca, puxando-a, cada um, para um lado.
14. Enquanto Kevin segura o brinquedo com a mão esquerda, Isabela o segura com as duas mãos. Enquanto puxam, Kevin vocaliza e Isabela se mantém fixa junto à primeira motoca.
15. Os dois seguram o volante da motoca e mantêm o olhar na motoca disputada. A segunda motoca permanece esquecida.

Quadro 2.5

16. Isabela toca no braço de Kevin com a mão esquerda e puxa a motoca com força.
17. Enquanto disputam o brinquedo, Isabela olha para a professora Anita.
18. Kevin olha para a motoca. A segunda motoca permanece esquecida.

Quadro 2.6

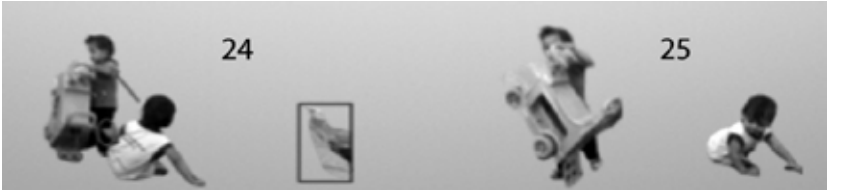
19. Ao puxar o brinquedo com as duas mãos, Isabela faz com que Kevin se desequilibre, soltando a motoca que segurava com a mão esquerda e caindo no chão.
20. Isabela também se desequilibra, já que segura o brinquedo com uma das mãos e cai sobre a motoca.
21. Assim que cai, Isabela olha para Kevin que também está no chão e toca sua mão direita na mão esquerda dele. Já a mão esquerda de Isabela ainda permanece segurando o brinquedo. A segunda motoca permanece esquecida neste quadro.

Quadro 2.7

22. Isabela fica de pé e levanta a motoca com as duas mãos. Kevin, ainda no chão, tenta segurar o brinquedo com a mão esquerda.

23. Isabela puxa a motoca para trás e Kevin não consegue mais segurá-la. Isabela tem dificuldade em segurar a motoca e quase atinge Kevin com o brinquedo. A segunda motoca permanece esquecida.

Quadro 2.8



24. Kevin olha para Isabela, que segura a motoca com as duas mãos. Ela caminha em direção à professora Anita, carregando a motoca, enquanto Kevin vira seu corpo para observar o que Isabela fazia. Isabela se desequilibra ao longo do caminho com o peso da motoca. Ela apoia parte da motoca no chão, pega impulso e continua.
25. Kevin vai atrás da motoca, que Isabela deixa próximo à professora. Ele tenta fechar um compartimento da traseira da motoca, que encontra-se aberto. Enquanto isso, Isabela pega a segunda motoca, até então esquecida, e também a carrega para perto da professora. Kevin não consegue fechar o compartimento e utiliza-o como apoio para puxar a primeira motoca para longe de Isabela.

Fonte: Banco de dados da pesquisa "Episódios interativos de bebês em creche"

O segundo encontro foi motivado pela disputa de duas motocas. O desenrolar das ações das crianças se dá por meio do contato físico, sobretudo visual e por vocalizações. Isabela vê Kevin com a motoca e se aproxima para pegá-la. Kevin deixa a motoca e Isabela a pega. Podemos notar aqui que a manipulação do brinquedo motivou o interesse de Isabela, que então resolveu disputar a motoca com Kevin. Acreditamos que caso a motoca estivesse no chão, Isabela não se interessaria pelo brinquedo, como é possível perceber no próprio enquadramento da cena; a segunda motoca fica à margem no decorrer da disputa pela primeira motoca. Um brinquedo manipulado por um bebê gera interesse em outro, levando assim, a ofertas e disputas recorrentes. Oferecer e tomar objetos/brinquedos são a forma de brincar e de se comunicar que são recursivas entre bebês, sendo esta ação uma forma riquíssima de comunicação.

Kevin vai em direção à segunda motoca, olha para Isabela, sorri e vocaliza. Isabela logo se interessa por esta motoca e resolve se aproximar. Kevin mantém contato visual com Isabela e vocaliza enquanto segura a motoca. O olhar e o sorriso de Kevin foram os sinais dados a Isabela de que estava interessado na brincadeira, o que a levou a disputar a segunda motoca. Além do olhar e do sorriso estabelecidos no encontro, ambos expressaram vocalizações como forma de comunicação. Havia um entendimento entre eles, que expressaram códigos comuns de comunicação. Para Coutinho (2010, p. 184), o olhar é uma das "unidades comunicacionais, porque o jogo estabelecido entre as crianças por meio do olhar é de tal forma partilhado entre elas que cria quase que uma linguagem exclusiva para a sua comunicação".

Ao voltar seu interesse para a primeira motoca, Kevin levou Isabela a perder o interesse na segunda e resolver tomar de todo jeito o seu brinquedo. Ao conseguir ganhar a disputa, Isabela leva a motoca para longe, deixando-a próxima da professora Anita. Não satisfeita, ela vai buscar a segunda motoca e a leva para o mesmo lugar da primeira. Kevin se aproveita do deslocamento dela e volta a pegar a primeira motoca, afastando-se com o brinquedo quando Isabela se aproxima com a segunda motoca. Este encontro nos deu a impressão de que Isabela conduzia suas ações a partir do interesse de Kevin, não querendo deixar que ele ficasse com a primeira motoca. Já Kevin tentou esconder a primeira motoca para que Isabela não a pegasse novamente.

Apesar de tão pouca idade, bebês já possuem estratégias elaboradas para manter um brinquedo, aproveitando-se de um descuido, usando de força física para tomar o objeto ou vigiando a ação do outro para buscar a melhor oportunidade de se aproximar. Fica evidente que bebês são atores sociais, sendo seu corpo o meio de comunicação mais potente, "uma forma de ser e estar no mundo, de colocar-se em relação com o outro e produzir cultura" (COUTINHO, 2010, p. 232).

Objetos, olhares, toques e vocalizações

Em ambos os encontros sociais, quatro elementos apareceram durante a interação, quais sejam: a mediação de objetos, o contato visual, o toque e as vocalizações. Tanto no primeiro quanto no segundo encontro, os bebês

se envolvem em ações em torno de objetos. No primeiro, o objeto de disputa é um cachorro de plástico, no outro, duas motocas. No segundo encontro, é interessante observar que os bebês ficam mobilizados em torno de um mesmo brinquedo, ainda que dois deles, praticamente iguais com a exceção da cor, estivessem disponíveis no espaço. Os objetos, neste caso, funcionam como elementos catalisadores de interações.

Para os adultos o interesse pelo brinquedo do outro parece indicar competição, o que os leva a oferecer objetos iguais ou semelhantes para a outra criança, para que assim, não venham a disputar o mesmo brinquedo. Porém, ainda que os brinquedos sejam atrativos, não podemos afirmar que o comportamento da criança é regulado somente pela atração por eles, mas, sobretudo pela outra criança que, naquele momento, detém o objeto (AMORIM, ANJOS, ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Neste aspecto, para Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012) os brinquedos são mais atrativos às crianças quando ganham movimento com a manipulação pelos seus pares, o que é chamado pelas autoras de complexo bebê-objeto. O complexo bebê-objeto propicia o encontro de crianças, devido à posição do corpo de uma criança em relação ao da outra. Esses encontros ocorrem por meio da atenção de ambas as crianças, fazendo com que a ação de uma seja modificada e/ou modifique a ação da outra.

Outro recurso utilizado pelos bebês durante suas interações é o contato visual. O olhar facilita o início de uma interação, e considerando que nesta faixa etária os bebês ainda não possuem a linguagem verbal desenvolvida, ele é um dos principais recursos comunicativos. Nos dois encontros sociais, o olhar se fez presente como convite para iniciar a interação ou dar continuidade a processos interativos. A importância que o olhar assume já foi documentada em outros estudos (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; COUTINHO, 2010; GOBATO, 2011; FOCHI, 2013; SCHMITT, 2008). Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012) argumentam que o olhar é um recurso de comunicação mais frequentemente usado nas interações de bebês com seus pares, desde muito pequenos.

O toque chama atenção em ambos os encontros. Seja o toque na cabeça, o abraço de Leo em Caetano, que foi interrompido pela professora, ou o puxão de cabelo dado por Maria em Leo, o corpo dos bebês assume uma

posição fundamental na interação, o que foi também indicado em outros estudos (BARBOSA, 2000; COUTINHO, 2002; 2010; SAULLO; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013). O corpo do outro pode ser considerado, inclusive, "material de brinquedo" (BARBOSA, 2000).

Há uma constante busca do bebê em tocar e explorar o corpo do outro, como parte de um exercício de autoconhecimento e conhecimento do outro. O corpo do outro gera curiosidade e promove aproximações. Não se trata do uso aleatório do corpo, mas de uma ação intencional. Coutinho (2010, p. 110) propõe que o corpo se estabelece, entre os bebês, como uma linguagem, dada a possibilidade de atribuição de sentido "às manifestações corporais partilhadas".

Da mesma forma, as vocalizações e os sorrisos emitidos nos desafiam a pensar sobre o caráter intencional e direcionado de suas ações. Em ambas as situações, os bebês se utilizam de recursos vocais para atrair a atenção da outra criança. Tanto Leo quanto Kevin se utilizam de tal recurso no momento em que estão interagindo com outros durante a disputa do brinquedo. Neste aspecto, a creche cumpre uma função importante e ratifica o potencial existente em seu espaço de promotora de interações de pares.

Conclusão

Diante do desafio de estudar interações de bebês no contexto da creche, tivemos que superar algumas noções do senso comum que conectam bebês a um papel social passivo. Pelo contrário, os dados mostram ações ricas, articuladas e intencionais. Neste aspecto, objetos materiais, vocalizações, toque e olhar são recursos fundamentais para o estabelecimento da relação. Ainda que não falem, a sequência das ações dos bebês sugere o que em análise da conversação se chama "tomada de turno", ou seja, um processo comunicativo que orienta a ação a partir da leitura gestual das ações do outro. Goffman (2010) argumenta que em qualquer encontro face a face os participantes estão permanentemente buscando a atenção um do outro para que não cesse a interação, e no caso dos bebês essas pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) são predominantemente não verbais.

De forma geral, os bebês maiores se envolveram em mais encontros sociais, ou ao menos, mais fáceis de captar pela observação, já que sua participação no espaço e na rotina é facilitada pela mobilidade mais autônoma em comparação aos menores. O espaço e a rotina influenciam as interações dos bebês, e para aqueles um pouco maiores, as possibilidades se ampliam. Bebês maiores também já não sentem tanta necessidade de dormir ao longo do dia, e brincam mais com seus pares, que neste caso possuem idades mais próximas.

Bebês estão marcados pelo contexto social em que estão inseridos e, simultaneamente, podem transformá-lo, dando novos significados às suas ações e escolhas. A creche é um espaço que proporciona às crianças experiências distintas que se vinculam às interações sociais e ao desenvolvimento infantil, baseada nas relações. Reconhecemos os bebês como sujeitos que estabelecem múltiplas e complexas interações e compartilham desde muito cedo regras e significados culturais. Ou seja, os bebês neste estudo foram considerados interessantes e estas conclusões foram possíveis porque um conjunto de lentes foi acionado para promover a compreensão de complexas interações (enfrentando a crítica de GOTTLIEB, 2000). Faltam, contudo, ainda outros estudos que se dediquem à investigação de processos interativos de bebês para que possamos compreender um pouco mais sobre esse universo que nos é tão familiar e, ao mesmo tempo, ainda desconhecido.

Referências

AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia:* Reflexão e Crítica**,** v. 25, n. 2, pp. 378-389, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000200020>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força:* rotinas na Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento*: Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. 16f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/

index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=articule.>. Acesso em: 09 abr. 2018.
BITENCOURT, L. C. A.; SILVA, I. O. O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras. *Zero-a-Seis,* Florianópolis, v. 19, n. 36, pp. 379-396, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p379>. Acesso em: 03 abr. 2018.
COUTINHO, A. M. S. *As crianças no interior da creche:* a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
COUTINHO, A. M. S. *A ação social dos bebês:* um estudo etnográfico no contexto da creche. 291f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.
FERNANDES, M. R. C. *Da família à creche:* narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês. 94 f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
FOCHI, P. S. *Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?* Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
GOBATO, C. *'Os bebês estão por todos os espaços!'*: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
GOFFMAN, E. *Comportamento em lugares públicos*: notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
GOFFMAN, E. *Ritual de interação*: ensaios sobre o comportamento face-a-face. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
GOFFMAN, E. *Os quadros da experiência social*: uma perspectiva de análise. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
GOTTLIEB, A. Where have all the babies gone? Toward an anthropology of infants (and their caretakers). *Anthropological Quarterly,* v. 73, n. 3: p. 121-132, 2000.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In*: RIBEIRO,* B. T.; *GARCEZ*, P. M. (org.). *Sociolingüística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, p. 149-182. 1972/2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

MAYALL, B. *A history of the sociology of childhood*. Londres: IOE Press, 2013.

NEVES, V. F.A.; GOULART, M. I. M.; SILVA, V. T. A pesquisa com bebês: desafios da aproximação ao campo de pesquisa. *Anais do Congresso de Estudos da Infância*, Rio de Janeiro: DEDI/EDU/UERJ, 2017. p. 617-625. Disponível em <https://docs.wixstatic.com/ugd/11e5f9_255a1f27b53049acb1baff58713a7204.pdf> Acesso em: 04 abr. 2018.

SAULLO, R. F. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito: um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. Pro-Posições, v. 24, n. 3, pp. 81-98, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/06.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

SCHMITT, R. V. *"Mas eu não falo a língua deles!"***:** As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VASCONCELOS, C. R. F. *et al*. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 2, p. 293-301, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf> Acesso em: 02 mai. 2018.

LEITURA DIALOGADA:

AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS BEBÊS NA CRECHE: DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Angela Scalabrin Coutinho

No Brasil as pesquisas sobre os bebês e temáticas que se relacionam às suas experiências no contexto coletivo da creche têm se ampliado nos últimos anos de forma significativa, principalmente os estudos interdisciplinares envolvendo o campo da Educação e da Sociologia da Infância, contribuindo para o fortalecimento desse recorte nos Estudos Sociais da Infância, que tradicionalmente se ocupam das crianças maiores.

Dada a contemporaneidade da inclusão dos bebês nos estudos educacionais com uma perspectiva sociológica, muitos são os desafios que se colocam, perpassando as escolhas teórico-metodológicas. Nesta perspectiva, proponho um diálogo com o texto "Como bebês se comunicam enquanto interagem na creche?", destacando dois pontos: o diálogo teórico com uma perspectiva sociológica que toma os bebês como atores sociais, neste incluirei no debate a perspectiva weberiana sobre relações sociais; e a abordagem metodológica apresentada no artigo, que preza pela organização, apresentação e análise dos dados de forma minuciosa, compondo uma narrativa texto-imagética.

A compreensão das crianças, desde bebês, como atores sociais competentes é, talvez, o conceito chave mais importante da Sociologia da Infância, como afirmam James e James (2008), implicando na tomada das crianças como informantes legítimas sobre os seus mundos de vida. Ela ainda é central para o reposicionamento das crianças na produção do conhecimento e na definição de pautas no âmbito das políticas públicas que as incluam. Nessa direção é interessante considerar o que afirmam os autores:

> Embora agora aceita como uma mudança paradigmática chave na pesquisa com crianças, essa conceituação inicial das crianças como atores sociais tem sido submetida a uma série de refinamentos. Mayall (2002), por exemplo, argumentou que as crianças devem ser vistas como agentes e não apenas como atores. Essa distinção sutil chama a atenção para os efeitos que as ações das crianças podem ter. Como afirma Mayall, elas podem fazer diferença "para um relacionamento, para uma decisão, para o funcionamento de um conjunto de pressupostos sociais ou para a sua restrição" (2002: 21). Esse foco na agência é fundamental para as políticas culturais da infância, uma vez que atribui às crianças um grau de poder para efetuar a mudança social[47]. (JAMES; JAMES, 2008, p. 120)

Contudo, Prout (2005) problematiza que sabemos pouco sobre o que de fato significa a ação social das crianças, assim como a incidência dessa concepção nas suas realidades de vida. Nesse sentido, pesquisas que considerem as crianças e as suas relações podem revelar dados que permitem discutir os contextos e relações que demarcam as suas infâncias, sendo a creche um contexto privilegiado.

Em diálogo com a concepção de interação de Goffman, propõe-se pensar a ação e as relações sociais dos bebês a partir da sua agência e da sua competência social. Agir socialmente implica referenciar-se no comportamento de *outros* e ser por ele orientado (WEBER, 2005), ou seja, para que se reconheça uma ação como social recorre-se ao seu sentido visado. Atribuir aos bebês uma ação social significa reconhecer que a interação com o outro atua no seu comportamento e que sua apropriação do mundo

47. Tradução livre.

não ocorre apenas sobre e a partir de objetos, mas, sobretudo, na relação com as pessoas.

A ação social dos bebês pode ser entendida como uma teia de relações que se estrutura a partir das condições dadas, sejam elas espaciais, temporais ou de significados. Sua constituição enquanto relação social demanda que o comportamento de vários outros seja reciprocamente orientado. A reciprocidade aqui referida não diz respeito obrigatoriamente ao conteúdo significativo da relação social ou mesmo de um comportamento correspondente ao do outro, mas que o ator social pressupõe uma determinada ação do seu par perante ele, o que interfere na sua própria ação e no desenvolvimento da relação.

Essa definição weberiana de relação social é mobilizada quando analisamos as cenas apresentadas no capítulo que precede este texto, pois permitem avançar na compreensão da ação e relação social dos bebês na creche, a partir da perspectiva da abordagem das suas formas de comunicação. Tanto na cena "A disputa do cachorro de plástico" quanto em "A disputa pelas motocas", observamos que os bebês partilham sentidos, agem mobilizados pelo outro e constroem significados, mas como chegamos a isso?

O detalhamento da ação dos bebês e sua comunicação mediante a descrição escrita e imagética, seguido das análises, nos permite compreender que estabelecem uma relação social e que ainda que o comportamento que constitui a relação não seja idêntico, os bebês estruturam a sua ação na relação com o outro a partir do sentido que atribuem ao que irá ou poderá acontecer. Isso é visível quando o Leo tenta esconder o cachorro atrás do seu corpo ao perceber a aproximação de Maria ou em toda trama da relação de disputa pela motoca entre Kevin e Isabela.

Weber (1991) destaca o quão complexo é a interpretação do sentido que atravessa as ações e relações sociais, visto o seu caráter subjetivo, o que precisa ser objeto de atento cuidado metodológico. A escolha de uma abordagem metodológica que relaciona os dados gerados por meio da escrita e da fotografia e a sua composição em quadros que permitem uma análise minuciosa dos acontecimentos é uma contribuição destacada do estudo, as

ações dos bebês são apresentadas de tal modo que é possível acompanhar todo o seu decurso.

As escolhas metodológicas são dos maiores desafios dos estudos com bebês, seja pela captação e interpretação dos seus pontos vista, que se manifestam por formas comunicacionais bastantes sutis, e pela exigência ética implicada, que passa pelo processo de reflexividade. As cenas analisadas no texto são apresentadas quadro a quadro, com imagens e descrição escrita que dão visibilidade aos bebês, às suas ações e relações. Nesse ponto sugere-se que essa abordagem metodológica seja aprofundada em outros escritos, permitindo que o campo dos estudos com bebês, que se encontra em plana expansão, possa lançar mão de itinerários metodológicos que permitam maior rigor quando as *vozes* dos sujeitos.

Quanto à reflexividade, destaca-se a relação estabelecida pelo pesquisador-adulto com as crianças, isso por que em uma pesquisa intergeracional a atenção para manter o lugar de responsabilidade do pesquisador, sem impor uma relação de poder que pode marginalizar o sujeito criança na pesquisa, exige um processo constante de análise:

> Questionar a influência das ideias pré-concebidas na interpretação das realidades de vida do outro é condição *sine qua non* para a constituição de um processo de reflexividade, que implica pensar o desenvolvimento do campo, a interpretação dos dados gerados e a escrita dos relatórios, ou seja, um processo que atravessa todo o percurso da pesquisa. (COUTINHO, 2016, p. 767)

Tal processo parece ter percorrido a pesquisa base do artigo anterior, pois se revela desde a apresentação cuidadosa dos dados, até as suas análises e fundamentação teórica. Trata-se, portanto, de um estudo relevante para o campo dos Estudos Sociais da Infância, que nos permite avançar na produção do conhecimento e ensina sobre *o fazer* pesquisa com crianças, principalmente com bebês.

Referências

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. In: *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

JAMES, A.; JAMES, A. *Key Concepts in Childhood Studies***.** London: Sage, 2008.

PROUT, A. *The future of childhood***.** Towards the interdisciplinary Study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

WEBER, M. *Economia e Sociedade***:** fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasilia: Editora da UNB, (1921) 1991.

WEBER, M. *Conceitos sociológicos fundamentais*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, (1921) 2005.

6

OS OBJETOS ATRAVÉS DA ÁGUA: EXPANDINDO A VISÃO DE MUNDO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Maria Inês Mafra Goulart
Erika Germanos

O vínculo entre a educação em ciências e a educação infantil ainda é obscuro. Isso porque se pensa que a forma como as crianças exploram e interrogam o mundo não é apropriada para a compreensão de conceitos científicos. Embora haja um esforço por parte dos profissionais em compreender a visão das crianças, ainda existe muita incerteza na forma pela qual elas aprendem quando imersas em atividades relacionadas às ciências. Para compreender o processo de aprendizagem das crianças pequenas, seguimos uma turma de cinco anos desenvolvendo um projeto denominado "O que tem no céu?" construído coletivamente pelas crianças e professoras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte.

Este estudo é parte de um Programa de Pesquisa com base etnográfica (CORSARO, 1985), desenvolvido entre os anos de 2013 a 2016, cujo objetivo foi o de melhorar a qualidade da educação infantil no município de Belo Horizonte. Teve como suporte o Edital nº 13/2012 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG/ Pesquisa em Educação

Básica acordo CAPES-FAPEMIG que instituiu uma verdadeira colaboração entre a universidade e as instituições de educação do município. Nesta pesquisa, contamos com a parceria de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)[48], de alunos da graduação e pós-graduação, da coordenadora pedagógica e das professoras da instituição pesquisada.

Neste estudo, em particular, utilizamos a categoria da experiência (DEWEY, 1934/2008) para capturar a irredutibilidade do "organismo-no-ambiente-como-um-todo" (DEWEY; BENTLEY 1949/1999, p. 133) ou a unidade {pessoa|ambiente}, onde o ambiente tem características materiais e sociais e as relações entre pessoa e meio são ao mesmo tempo afetivas e sociais (DEWEY, 1929; WHITEHEAD, 1920). Quando o sentido e a percepção da pessoa são levados em conta, essa unidade constitui o *sense-giving field*, ou seja, o campo de sentidos[49].

O conceito de experiência é ambíguo e tem sido utilizado, muitas vezes, com perspectivas contraditórias (LARROSA, 2002). Neste capítulo, desenvolvemos o conceito de experiência tomando por base os trabalhos de Dewey (1929; 1934/2008; 1938/1997) entendido como um "método ou sistema de organização" (DEWEY; BENTLEY 1949/1999, p. 115). As análises terão por base alguns aspectos de projetos desenvolvidos em sala de aula, onde observamos a expansão da visão de mundo das crianças. Para finalizar apresentamos algumas consequências para a prática pedagógica e para a formulação de políticas públicas que levem em conta a qualidade do trabalho na educação infantil.

48. Agradecemos o financiamento do CNPq e da FAPEMIG; a parceria com o Grupo de Estudos Integrados (GEI) coordenado por Isabel de Oliveira, Iza Luz e Maria Inês Goulart; com o Grupo Processos e Relações na Produção e Circulação do Conhecimento, liderado por Francisco Coutinho; às crianças e professoras, da UMEI Silva Lobo; aos membros do Grupo de Pesquisa em Teoria Histórica Cultural da Universidade de Victoria (Canadá), Dr.Wolff-Michael Roth, Luciana Audi e Hong-Nguyen Nguyen.

49. Sense-giving field - campo de sentidos - El'konin (1994). Este campo emerge das interações que ocorrem em relações sociais onde se atribui sentidos aos eventos.

Educação Infantil e Educação em Ciências: frágil interface.

O conceito de *experiência*, como proposto por Dewey (1938/1997), constitui-se como aspecto central da vida humana, baseado em aspectos comunicativos, históricos e culturais (HOHR, 2013)[50]. Nesse sentido, a educação só pode ser vista de uma forma holística. Em seu livro "Experiência e Educação" (1938/1997), Dewey critica duramente o processo de escolarização tradicional que foca na transmissão do conhecimento, impedindo que os estudantes tenham experiências duradouras.

Esse dilema pode ser observado quando buscamos uma relação entre a educação em ciências e a educação infantil. Por um lado, argumenta-se que a criança pequena não é capaz de apropriar-se de conceitos científicos, portanto, não estando apta a uma investigação do mundo tal qual propõe o campo da educação em ciências. Por um outro, percebemos que os estudantes de níveis posteriores nem sempre se apropriam dos conceitos científicos, muitas vezes porque a forma como o conhecimento é transmitido não faz sentido, não provê experiências que possam resistir ao tempo e às novas questões que a própria vida coloca.

O desafio de articular esses dois campos já aparece em pesquisas na área. Entretanto, o que se destaca são tensões que ora centram na aquisição de conhecimentos científicos desde a tenra idade (BIZERRA, *et al.* 2009) e ora elegem a experiência vivida como o foco orientador do currículo. Dentre este último, alguns estudos procuram resguardar o olhar infantil, em uma tentativa de aproximação com a forma com que a criança vê o mundo (GOULART; ROTH 2010; ROTH *et al* 2013). Essa perspectiva dá sustentação ao desenvolvimento de uma "abordagem genética da educação em ciências" (ROTH, 2015b, p. 470) que leva ao "enraizamento" de experiências científicas subsequentes, mais orientadas para o conteúdo.

Também podemos observar essas tensões na formulação de políticas públicas para o atendimento da primeira infância, quando se problematiza a maneira pela qual as crianças se aproximam do conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)

50. Dewey (1938/1997) usa a expressão "*an* experience" colocando o artigo em itálico. Neste estudo iremos colocar em itálico a expressão "*a experiência*".

entendem o currículo 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" (p. 12) de modo a trazer as experiências das crianças para o primeiro plano. Assim, incorporando a ideia de experiência, as Diretrizes sugerem que a prática pedagógica facilite os processos de compreensão de si mesmas permitindo que as crianças entendam o que está ao seu redor, desenvolvendo formas de sentir, pensar e resolver problemas (OLIVEIRA, 2010). Com esse avanço, as Diretrizes visam substituir áreas de conhecimento de conteúdo dando foco na experiência vivida. Devido a esse foco, percebemos que a categoria de experiência de Dewey parece ser apropriada para analisar o que acontece em uma classe de crianças de cinco anos de idade em uma escola pública brasileira.

A categoria experiência e o conceito de visão de mundo

Dewey enfatiza a conexão orgânica entre educação e experiência pessoal a ponto de não se poder pensar no conhecimento como uma propriedade individual a ser consumida pelos estudantes. Do ponto de vista de Dewey, temos experiências na vida porque estamos imersos e interagimos com um mundo cheio de oportunidades. Para cada pessoa, a experiência é contínua. Mas, a partir de nossas atividades cotidianas, alguns momentos são marcantes e se destacam da corrente contínua de experiências vividas diariamente tornando-se importantes na organização de experiências futuras (DEWEY, 1938/2008). Assim, "experiência é uma categoria de pensamento, uma unidade mínima de análise que inclui pessoas (suas características intelectuais, afetivas e práticas), seu ambiente material e social, suas relações transacionais (efeitos mútuos entre si) e afeto." (ROTH; JORNET, 2014, p. 107).

A experiência, como categoria e unidade de análise, é a relação entre a pessoa e o ambiente como um todo, entendida como uma unidade irredutível, integrando o mundo material, intelectual e emocional que se interligam e podem ser nomeados mais tarde. Uma experiência, quando se sustenta numa corrente de experiências, constitui uma força que pode mudar o *continuum* experiencial. Nesse sentido, uma experiência "se estende no espaço e no

tempo através dos indivíduos e se estabelece no decorrer das relações sociais que se desdobram temporariamente e que são, elas mesmas, permeadas por afeto" (ROTH; JORNET, 2014, p. 107). É um evento inclusivo e, portanto, está difundido pelo espaço (pessoas) e pelo tempo (WHITEHEAD, 1920).

Para Dewey, a experiência é uma categoria apropriada para entender o aprendizado e o desenvolvimento, porque captura a transformação da pessoa e do ambiente no decorrer das atividades práticas. Mas Dewey chama a atenção para o fato de que, em uma experiência, a aprendizagem vai muito além das questões cognitivas. Há um excesso que é chamado por ele de "aprendizado colateral" que pode ser entendido como um componente mais importante do que o próprio aprendizado intelectual. Isso nos permite entender o que acontece com crianças pequenas quando envolvidas em atividades relacionadas à ciência, porque muito mais importante do que aprender conceitos científicos é desenvolver a disposição para aprender. Em outras palavras, "aprendizagem colateral", na primeira infância, pode ser muito mais importante do que qualquer aprendizado conceitual, pois a disposição para aprender molda a maneira pela qual as crianças mais tarde se orientam em direção a futuras experiências relacionadas à ciência.

Nos eventos pedagógicos que se desdobraram com os pequenos de cinco anos que serão analisados nas seções seguintes, destacamos a categoria experiência para analisar como a visão de mundo dessas crianças se expande enquanto estão envolvidas em atividades sobre o mundo físico e natural. Essa categoria foi projetada para captar o fluxo de eventos, por meio do qual alguns aspectos se destacam e se tornam uma experiência a ser lembrada em situações futuras (DEWEY 1938/1997).

O termo visão de mundo refere-se ao mundo como o experimentamos, com os objetos e eventos que se destacam na percepção e ação. O que quer que façamos, o que quer que se destaque no *continuum* experiencial, gera a nossa visão de mundo. Na literatura filosófica, sociológica e cognitiva, o conceito de visão de mundo foi introduzido para se referir à forma que o mundo se configura para uma pessoa (GARFINKEL, 2002). Entender o que as pessoas fazem e pensam exige identificar o que se destaca para elas, sua visão de mundo, pois, é a partir dele que elas se percebem, percebem o mundo, pensam e agem.

A visão de mundo é continuamente produzida nas atividades humanas. Ela constitui, portanto, um campo no qual a materialidade tem seu lugar específico representando o mundo a partir da percepção dos sentidos.

Bases etnográficas do estudo

No momento em que a pesquisa iniciou, a Unidade Municipal de Educação Infantil selecionada atendia 402 crianças entre quatro meses e cinco anos de idade, advindas de classes sociais diversificadas devido à sua localização: instalada em um bairro de classe média, porém, próxima a uma comunidade de baixa renda. O programa de pesquisa teve a duração de três anos e a coleta de dados concomitante com a formação dos professores, teve a duração de um ano e meio.

Criamos uma dinâmica específica para esta pesquisa. Uma vez por semana, o grupo de pesquisadores e professoras se encontrava na UMEI, onde fazíamos: uma reunião para discussão e planejamento das atividades; filmagem das atividades na turma. Essas, eram conduzidas pelas professoras Beatriz e Catarina[51] com a ajuda de Alex, um dos pesquisadores da área de Biologia.

No momento em que começamos a participar dos trabalhos, Beatriz já havia feito um levantamento do que as crianças gostariam de aprender naquele ano. Motivadas por um móbile de isopor dependurado no teto e que se assemelhava a um conjunto de planetas, as crianças manifestaram o desejo de explorar o sistema solar (Fig.1). As crianças e as professoras discutiam o que elas já sabiam sobre o tema e colocavam novas questões que desejavam investigar. Observando a maneira pela qual as professoras conduziam a atividade, podemos notar a preocupação em ouvir as crianças, de forma a construir um currículo vivo, alinhado à curiosidade das mesmas (GOULART; ROTH 2010).

51. Todos os nomes foram substituídos por pseudônimos.

Fig. 1 (a) Beatriz e as crianças na roda. No teto, o móbile de bolas coloridas. (b) Organização do projeto realizada com as crianças e professoras

O desenvolvimento do projeto aconteceu com base na escuta das crianças. O foco do planejamento era criar oportunidades de investigação e descoberta pelo grupo. A linha do tempo (Fig 3), sumariza as atividades realizadas.

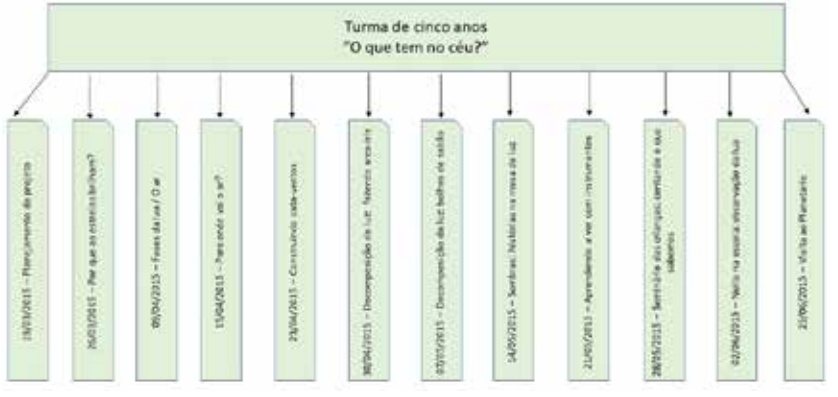


Fig 3: Linha do tempo com as atividades realizadas pelas crianças

Pela linha do tempo podemos observar que, durante o primeiro semestre de 2015, foram realizadas doze sessões de aprendizagem com as crianças e o mesmo número de reuniões com as professoras para planejar e avaliar o que

havia sido feito. Por meio dessas atividades, as crianças puderam explorar e investigar os diversos aspectos das temáticas escolhidas por elas para serem aprofundadas. Para este estudo, escolhemos trabalhar os eventos ocorridos no segundo, terceiro e quarto dia, que exploraram uma questão colocada por uma das crianças: "Por que as estrelas brilham?".

A emergência da experiência

Nesta seção selecionamos eventos que, em nossas sessões de análise, representaram uma experiência no sentido de Dewey, ou seja, despertaram a curiosidade e interesse em investigar o fenômeno, afetando o intelecto, as emoções, em uma troca constante com o ambiente (DEWEY, 1938/1997). Na descrição e análise dos eventos em sala de aula, enfatizamos especialmente o princípio de continuidade e como isso afeta a vida das crianças à medida que a visão de mundo delas se expande. Nessa perspectiva, veremos que nem todas as crianças foram afetadas e que nem todas passaram por uma experiência segundo Dewey, embora todas as crianças estivessem presentes. A riqueza desses eventos reside no fato de que podemos capturar pontos mais sutis, que mostram como um evento comum em sala de aula pode, mas não de forma predeterminada, se transformar em uma experiência permanente. A partir dos dados empíricos de eventos do cotidiano da sala de aula foram observados: (a) o trabalho de alcançar (ou não alcançar) o trabalho-conjunto – *joint-work*[52]- que é a precondição para a existência de uma base comum; (b) como os objetos tornam-se visíveis durante a prática e expandem a visão de mundo das crianças; e (c) como o que se destaca e se torna *a experiência* fornece suporte e, portanto, contribui para futuras experiências.

52. *Joint work*/Trabalho conjunto: os participantes trabalham para explorar o evento de forma colaborativa para desvelar seus atributos com objetivo de atingir uma base comum.

O processo de alcançar (ou não) o trabalho-conjunto

As ações coletivas entre os professores, as crianças e a materialidade orientadas a atingir o trabalho-conjunto origina uma base comum. Tal base é a condição para que palavras, gestos e ações façam sentido para as crianças. Ou seja, essa base é a condição para a criação do campo de sentidos (ROTH, 2018). Para situar o evento que iremos analisar, começamos por narrar as circunstâncias em que o trabalho-conjunto levou a uma experiência deweyana estabelecendo uma base comum de entendimento entre as crianças, os professores e a materialidade.

No segundo dia, Beatriz organizou a atividade em dois diferentes momentos. Primeiro, as crianças assistiram um episódio de desenho animado chamado "Show da Luna"[53], cujo tema era a compreensão do porquê as estrelas brilharem, por meio do conceito de refração. No segundo momento, as crianças iriam para o pátio observar e desenhar o céu. Entretanto os eventos não ocorreram exatamente da forma como planejado.

Antes de apresentar o vídeo, a professora anotou as opiniões das crianças sobre o porquê de as estrelas brilharem. Depois Beatriz mostrou o vídeo em que Luna explica que as estrelas não piscam, mas parecem piscar porque a luz que elas emitem muda de direção quando chega na Terra. Ao final do vídeo, a professora perguntou: "então, as estrelas piscam ou não piscam?" e as crianças responderam em coro: "piscam!" A resposta das crianças intrigou a professora que se mostrou aberta à sugestão de Alex de fazer um experimento. No pátio, ele trouxe para a roda um copo com água e uma colher e convidou as crianças a explorarem este sistema, manipulando o material.

Alex apresenta o sistema (copo de água + colher) e pergunta: "O que vocês estão vendo?" (Linha 01), enquanto aproxima o copo das crianças. Este movimento é um convite para orientar a atenção das crianças em direção ao copo e seu conteúdo. As crianças aceitam o convite, se envolvem e observam de perto o experimento. Aqui, o fenômeno invisível de "como as coisas podem ser vistas através da água" começa a emergir ao mundo visível, viabilizado pelo trabalho-conjunto. (Fragmento 1[54])

53. "Show da Luna" é uma série de desenho animado. Em cada episódio Luna e seus amigos abordam um tema de ciências para crianças.

54. Neste artigo, seguimos as convenções delineadas por Jefferson (2004) e adaptadas por Roth e Jornet (2017).

Fragmento 1

1. Alex: ((mostra experimento envolvendo copo+ água+ ar+ colher)) O que vocês estão vendo?
2. Arnaldo: Colher torta.
3. Barbara: Onde está a água? Olhem para o nível da água. Olhem, a beiradinha, o nível da água, quando encontra a colher… Olhem! ((*Bárbara continua falando enquanto coloca sua mão no copo em paralelo ao nível do copo*))
4. Francisca: ((*aponta o copo com o dedo esquerdo enquanto olha para o nível da água*))

5. Alex:°°Olhe aqui! O que está acontecendo com ele? °°((*apontando o nível da água-interface entre os dois meios água e ar*))

6. Karla: °°Está torta. °° ((*olha para o copo mais perto enquanto deita a cabeça*))

O fragmento 1 nos mostra que observar uma colher mergulhada num copo d'água apresenta uma peculiaridade: a colher parece estar gorda e torta. O que se destaca para o grupo? O que realmente chama a atenção das crianças que permite que o trabalho-conjunto comece? O trabalho-conjunto de {apontar | direcionar olhar para o objeto}, {falar | escutar}, {gesticular

| olhar na direção do gesto}, os movimentos corporais dos participantes e suas expressões (faciais), somadas à materialidade compõem um cenário propício para se estabelecer uma base comum. A pergunta que foi lançada na roda – "O que vocês estão vendo?" (linha 01) - foi ouvida trazendo algo do mundo invisível para o mundo visível: "colher torta" (linha 02). O que foi visto - ((Barbara coloca a mão esquerda em paralelo ao copo)) (linha 04) - foi levado em conta e transformado no gesto de apontar | orientar para a interface entre a água e o ar, trazendo outro aspecto para ser visto (linha 04) - a interface dos meios. As palavras e gestos, os olhares e os sorrisos, começam a criar um campo que sustenta as relações entre crianças, adultos e o mundo material, produzindo uma base comum. Tal base se torna aparente quando a novidade, a forma da colher (turnos 02, 06) é ressaltada por mais de um dos participantes. Nesse sentido, não há um elemento - o conceito de refração, por exemplo - que vem de fora à espera que um adulto o insira na mente das crianças (FREITAS; PALMER, 2016).

Apontar e falar pode ser entendido como parte do trabalho-conjunto dentro de um campo que permite que as coisas se tornem visíveis (ROTH, 2018). Isto é, as coisas não são inerentemente visíveis. Elas se mostram quando o campo inclui palavras e gestos específicos em direção a revelar essas características para os participantes. O trabalho-conjunto de {apontar | orientar} faz com que algo apareça e, uma vez que alguma coisa aparece, pode se tornar o centro da atenção do grupo. Este trabalho, portanto, faz com que a interface da água e do ar seja visível para as crianças por meio do gesto de apontar. Neste fragmento, Francisca faz três tentativas até que seu dedo atinja o ponto exato de interseção entre a água e o ar (linha 04). Essa ação se une a outras que ocorrem simultaneamente: Alex repete o ato de apontar enquanto as outras crianças observam atentamente (linha 05). Em tal situação, o gesto de apontar é uma linguagem semelhante ao falar. Pressupõe a existência objetiva da configuração mão | dedo e também objeto (ROTH; JORNET, 2017). Essas ações conjuntas - {apontando | orientando}, {gesticulando | olhando}, {equilibrando o corpo | sorrindo} - estão conectadas e orquestradas, produzindo um campo de sentidos (EL'KONIN, 1994), no qual palavras, gestos e coisas ganham sentido por meio do trabalho-conjunto e da atenção conjunta. Ou seja, em vez de as crianças atribuírem sentido

aos elementos do experimento separadamente, ou a conceitos científicos, observamos o estabelecimento de um campo que dá sentido a tudo que nele aparece.

O trabalho-conjunto conduz a atenção do grupo em direção aos objetos. Nomear a colher como "colher torta" (linha 02, 06), por exemplo, enfatiza o que deve ser observado e orienta o olhar das crianças ao observar o experimento. O trabalho-conjunto, portanto, possibilita que as palavras e os objetos existam para mais de um participante (VYGOTSKY, 1987).

Nossa análise revela que o alcance do trabalho-conjunto não foi o mesmo para todos os participantes: para um foi a interface entre os meios água|ar que se destacou, e para outros foi a colher parecer torta (através da água). Isso significa que nossos participantes realmente operam em mundo diferentes, ou seja, possuem visões de mundo diferentes, povoados por coisas e fenômenos diferentes. Como mostram as análises seguintes, embora os adultos desejassem que as crianças focassem sua atenção na diferença entre os meios ar e água, para as crianças o que de fato chamou atenção e aguçou a sua curiosidade foi a colher parecer torta. A colher torta continuou a se destacar, moldando assim o desenrolar dos acontecimentos.

A experiência é um aspecto histórico, social e comunicativo da vida. Entretanto, esses artefatos - a colher, o copo, a água - que fazem parte da vida cotidiana daquelas crianças, emergem nesse experimento com um papel completamente diferente. A água no copo não foi destinada ao consumo; e a colher não era para comer. Isto é, mesmo quando há coisas e objetos familiares esses podem se tornar novidades em função da atividade em que estão envolvidos, levando à articulação de novas questões colocadas pelas crianças: "É a água que bebemos?" A experiência as afeta entrelaçando aspectos intelectuais e emocionais, modificando a qualidade das experiências subsequentes. Ao contrário do que acontecia quando as crianças assistiam ao vídeo sobre as estrelas, a observação da colher mergulhada no copo trouxe algo inesperado. Em vez de ouvir uma história distante sobre a luz vinda das estrelas, elas agora estavam focadas em algo real no presente: uma colher dentro do copo d'água, uma colher torta que sugere, ainda, novas questões: "É a colher que comemos?"

Nesse episódio podemos observar que uma base comum foi estabelecida permitindo que o grupo prosseguisse. Ao nomear o fenômeno "a colher está torta" - esta, agora, é visível para todos. Uma nova questão é lançada por Alex - "quem entortou?". Imediatamente uma resposta é proposta: "a água". A dinâmica avança e uma nova questão sustenta o campo de sentidos- "olhe para o tamanho da colher, é grande, não é?" Destes eventos, um novo atributo para o sistema se destaca: a colher está grande. Esta colher grande e curvada não parece com aquela que as crianças usam no cotidiano. Há um novo fenômeno que expande o campo já estabelecido. Dentro do evento, algo novo está emergindo. A colher não é mais um mero artefato de cozinha; é outra coisa, algo que parece diferente. A pergunta: "é a colher que comemos?" ressalta uma novidade a ser explorada. A colher gorda e torta ancora um evento, que, mais tarde, pode ser lembrado, tornando-se "*a experiência*" no sentido deweyano. E, como tal, tem o potencial de se tornar uma força em movimento nas atividades subsequentes, no contínuo de experiências.

À medida que o episódio se desenrola, vemos que a comunicação se desenvolve e há um refinamento nas observações das crianças: "A colher parece quebrada", "Parece que é forte!", "Eu já vi tudo!" Esse fluxo de conversação permite que elas se familiarizem com o fenômeno, constituindo, assim, uma base comum. À medida que o campo está emergindo de forma mais consistente, mais atenção é voltada para o sistema. O fluxo de eventos continua entrelaçando ações, discursos, olhares, carregando a atividade com emoções. A colher é retirada do copo e mergulhada novamente: "O que acontece?" pergunta Alex. O movimento da colher dentro e fora da água muda o cenário, muda o que é visível e, portanto, o que as crianças vêem: "Uau! É supergrande! (quando mergulhada na água). E agora? (ao retirar da água): "é pequena e não é torta!" Esse movimento de compartilhar ações, conversar sobre e observar o experimento leva a comunicação a um passo adiante e nova questão é lançada por Alex: "Então… Por que vocês acham que isso acontece? É por causa da água?" O campo de sentidos possibilita o surgimento de novas explicações, como: "Porque quando você coloca (algo) dentro da água, a água é grande e forte"; "É porque… é porque fica mole". "A colher fica mole quando é mergulhada na água." Nomear e explicar por que esse efeito estranho ocorre transformou o modo como as crianças

veem o sistema e, portanto, expandiu suas visões de mundo. No entanto, as explicações ainda são precárias, necessitando de maior exploração. A água seria forte o suficiente para operar uma mudança na estrutura da colher?

Como as explicações ainda não foram suficientes para resolver o mistério sobre a colher torta, o grupo recebe um novo desafio: "Coloque o dedo na água". O fenômeno agora está se tornando mais inclusivo, passando de artefatos para os corpos das crianças e dos professores. Quando o primeiro dedo é mergulhado na água (Fig. 2a) torna visível o fato de que ele está ficando grande e gordo como a colher. A experiência de colocar o dedo dentro do copo se desdobra em um crescente aumentando em força e intensidade (Fig. 2b) desencadeando um movimento no qual todos desejam inserir seus dedos na água (Fig. 2d) e testar o fenômeno. Todos se movem ao mesmo tempo, como se desejassem alcançar o copo. O copo d'água agora é o centro das atenções do grupo. É o único elemento visível, todo o resto se desvanece perdendo força. É o ponto de convergência das interações. Os sorrisos manifestam admiração e excitação (Fig. 2c), que expressam publicamente o aspecto afetivo da situação: o campo dos sentidos não tem apenas qualidades materiais e sociais, mas também qualidades afetivas.

Fig. 2 Crianças experimentando com seus dedos.

Nomear e tentar explicar os eventos exerce papel importante na consolidação do campo dos sentidos. Ao mergulharem os dedinhos no copo com água as crianças ficam entusiasmadas e exclamam: "Está grande!

Está gordo!" "Uau! O meu é supergrande!" Novas perguntas sustentam o campo dos sentidos e assim a atividade se desenrola: "O que está acontecendo com os dedos?" As respostas lançadas, enquanto testam o experimento, são as características visíveis para as crianças: dedo grande, dedo gordo. A continuidade do trabalho-conjunto consolida um campo de sentidos a partir do que é visível, e pode ser observado por todos. Dessa forma, aquilo que permanece na memória dos participantes é a base para o que se destaca no futuro, configurando assim: *a experiência*.

Neste momento, a visão de mundo das crianças está se ampliando, trazendo à tona a novidade: "como as coisas ficam quando observadas através da água". Os "testes corporais" foram importantes no surgimento de novas dimensões na visão de mundo dos pequenos: a colher e o dedo mudam sua estrutura quando imersos em água, isto é, a mudança na visão de mundo está no modo como as coisas podem ser vistas através da água. Um breve momento de silêncio ocorre até que uma afirmação confirma o aprendizado e uma conclusão é trazida à cena: "Hoje eu vou pegar um copo e fazer isso em minha casa."

Nossa análise mostra como a visão de mundo das crianças se ampliou, povoada por novos fenômenos decorrentes de objetos familiares em uma nova situação-problema. A partir do *continuum* experiencial emerge uma espécie de força motriz, movimento que afeta as crianças envolvidas, expandindo seu conhecimento sobre o objeto e o ambiente; "a experiência, para ser uma força, deve envolver a mudança" (ROTH; JORNET, 2014, p. 121). Duas semanas depois, pudemos confirmar a duração dessa experiência para as crianças quando, em uma roda de conversa algumas delas puderam se lembrar do que ocorreu naquele dia e narrar os acontecimentos de maneira precisa "Eu lembro. Quando colocamos a colher no copo ela fica grande e a gente pega a colher e olha fora da água e ela fica pequena". Ver um objeto grande, gordo e distorcido pela água não era um aspecto da visão de mundo das crianças antes daquele primeiro encontro. Tornou-se realidade para algumas crianças quando elas se engajaram ativamente no experimento, duas semanas antes. Vinte e um dias depois pudemos constatar mais um episódio que traz evidências de que a experiência se tornou consistente para algumas crianças. Em um outro experimento, Júlio colocou um canudo

em um recipiente transparente cheio de água e notou, sorrindo: "o canudo também muda de direção!" No entanto, para outras crianças, apesar do engajamento ativo claramente visível durante a aula, a experiência vivida sobre o experimento com a colher ou de mergulhar o dedo na água não evoluiu para uma experiência deweyana porque elas não se lembravam do que ocorreu. Esta última situação sugere que os educadores não devem presumir que, porque as crianças estão ativas, claramente querendo participar das aulas, elas estão aprendendo o que os adultos estão focalizando.

Conclusão

Este estudo nos mostra que as crianças pequenas podem aprender, inseridas em um contexto educacional, quando há um trabalho conjunto de se produzir um campo de sentidos (*sense giving-field*) no qual *uma experiência* pode ocorrer. Como resultado, a visão de mundo - *lifeworld* - se expande. Grande parte das crianças que participaram da atividade compreenderam que o mundo visto através da água apresenta distorção, embora os objetos continuem os mesmos. Mas, o que nossos dados também nos mostram, é que não podemos presumir, de antemão, que um evento possa levar a uma experiência no sentido Deweyano, ou seja, aquela que permanece e se transforma em aprendizado. Em nossa pesquisa, as crianças observaram e expressaram suas descobertas por meio de gestos, falas que denotavam surpresa, entusiasmo e explicações, por meio da repetição do experimento em casa com seus pais e também reconhecendo esse mesmo fenômeno em outras situações. Podemos, então, afirmar, que houve uma mudança, tanto nas crianças quanto no ambiente ao seu redor. Então, a unidade {pessoa | ambiente} sofreu transformações no tempo em que todo o grupo ficou exposto às atividades pedagógicas.

Com Dewey (1938/1997) focamos na experiência que toma a aprendizagem muito além das questões cognitivas. Os conceitos são entrelaçados com a vida das crianças e são vivenciados por elas (FREITAS; PALMER, 2016). Consequentemente, a aprendizagem colateral, como o desenvolvimento de atitudes que ajudem à compreensão de si mesmos e do ambiente, prevalece sobre o aprendizado conceitual. É possível ver as crianças aprendendo a

observar cuidadosamente, a expressar suas opiniões, a levantar hipóteses, testá-las, dar explicações e relacionar o que aprenderam em outras situações similares. O mais importante é o sentimento de confiança de que elas podem aprender e se desenvolver. Assim sendo, seguir o fluxo das crianças, conectando-se com elas, e sustentar esse fluxo constitui a base da prática pedagógica.

O trabalho-conjunto desempenhado pelos professores Bárbara e Alex indica o quanto é importante a consolidação e desenvolvimento de uma interface entre o ensino de ciências e a Educação Infantil. O olhar científico de Alex propondo questões articulado ao trabalho pedagógico da professora Bárbara junto às crianças pequenas, direcionaram a discussão do sistema de tal forma que as crianças conseguiram trazer para o mundo visível atributos do experimento antes obscuros para elas. A presença de Alex permitiu que as crianças se manifestassem de forma livre sobre aquilo que elas realmente conseguiram notar, o que sem o trabalho-conjunto não seria possível.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), podemos ver que já há um avanço na medida em que se considera as experiências como potenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Entretanto, essa questão necessita aprofundamento, uma vez que não há como propor uma experiência de antemão, como vimos neste estudo. A mesma prática pode ser *uma experiência* para algumas crianças, mas não podemos pretender que seja para todos. Só podemos saber se houve uma experiência, posteriormente, quando notamos que o que foi trabalhado teve duração e foi apropriado pelas crianças. Este estudo, portanto, aponta a necessidade de aprofundarmos na compreensão da categoria de experiência para que possamos ter uma melhor compreensão de como os eventos da sala de aula se transformam em algo que realmente importa para as crianças.

Referências

BIZERRA, A. *et al*. Crianças pequenas e seus conhecimentos sobre microrganismos. *Encontro Nacional em Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 7, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil***.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

CORSARO, W. A. *Friendship and peer culture in the early years*. 1985.

DEWEY, J. *Experience and nature*. London: George Allen & Unwin, 1929.

DEWEY, J. *Art as experience*. New York: Putman,1934.

DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Touchstone (First published in 1938), 1997.

DEWEY, J., & BENTLEY, A. F. Knowing and the known. In: HANDY, R. & HARDWOOD, E. E. *Useful procedures of inquiry* (p. 97–209). Great Barrington, MA: Behavioral Research Council. (First published in 1949), 1999.

EL'KONIN, B. D. *Vvedenyje v psichologiju razvityja [Introduction to Developmental Psychology]*. Moscow: Trivola, 1994.

FREITAS, E.; PALMER, A. How scientific concepts come to matter in early childhood curriculum: rethinking the concept of force. *Cultural Studies of Science Education*, v. 11, n. 4, p. 1201-1222, 2016.

GARFINKEL, H. *Ethnomethodology's program*: Working out Durkheim's aphorism. Rowman & Littlefield Publishers, 2002.

GOULART, M. I. M.; ROTH, W.-M. Engaging young children in collective curriculum design. *Cultural Studies of Science Education*, v. 5, n. 3, p. 533-562, 2010.

HOHR, H. The concept of experience by John Dewey revisited: conceiving, feeling and "enliving". *Studies in Philosophy and Education*, v. 32, n. 1, p. 25-38, 2013.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Agosto, 2010. *BRASIL. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil***.** Portal MEC<http:// portal. mec. gov. br/index. php.

ROTH, W.-M. Enracinement or the earth, the originary ark, does not move: on the phenomenological (historical and ontogenetic) origin of common and scientific sense and the genetic method of teaching (for) understanding. *Cultural Studies of Science Education*, v. 10, n. 2, p. 469-494, 2015.
ROTH, W.-M.; GOULART, M. I. M.; PLAKITSI, Katerina. *Science Education during early childhood: a Cultural-historical perspective*. Springer Science & Business Media, 2013.
ROTH, W.-M.; JORNET, A. Toward a theory of experience. *Science Education*, v. 98, n. 1, p. 106-126, 2014.
ROTH, W.-M.; JORNET, A. Theorizing with/out "Mediators". *Integrative Psychological and Behavioral Science*, p. 1-21, 2017.
VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky*, vol. 1: Problems of general psychology. New York: Springer, 1987.
WHITEHEAD, A. N. *The concept of nature*. Cambridge University Press. 1920.

LEITURA DIALOGADA:

COMO VEJO O MUNDO?

Paulo Menezes

Quem fez a experiência de pensar em outro domínio sobrepujar sempre aquele que não pensa de modo algum ou muito pouco. (Albert Einstein)

Sempre considerei que um dos principais propósitos do ensino de ciências na educação básica seja ampliar a visão de mundo de crianças e jovens por meio das lentes que as experiências escolares podem propiciar. Essa crença fez da leitura do capítulo anterior um momento de prazer e reflexão sobre a proposta de um projeto de educação em ciências que trata da possibilidade de expansão da visão de mundo de crianças pequenas pela experiência. Mas, não por uma experiência qualquer. *A experiência*, assim grafada pelas autoras, refere-se ao sentido deweyano dessa palavra, como uma categoria de pensamento que considera a intrínseca relação pessoa-ambiente.

Foi na minha pesquisa de doutorado que, pela primeira vez, me deparei a refletir mais profundamente sobre o significado da palavra experiência. Naquela época buscava uma palavra que pudesse retratar toda riqueza da emancipação de um grupo de professores de física, que se reunia periodicamente para discutir a prática educativa em sala de aula, e fiquei na dúvida entre vivência e experiência. Minha formação científica remetia a

ideia de experiência à frieza do experimento que se reproduz num laboratório com todo o pragmatismo do método científico. Por esse motivo escolhi a palavra vivência, por entender que retratava melhor o calor das relações humanas e da experiência de vida; refletida, examinada, avaliada, discutida, compartilhada e contrastada a outras. Porém, na defesa da minha tese fui apresentado à experiência de Larossa, como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Como fenômeno raro que atravessa e transforma o ser e estar no mundo.

Vejo *a experiência* proposta por Maria Inês e Erika, fundamentada nos pressupostos educacionais de John Dewey, como esse fenômeno raro, não trivial, não vulgar, que muitas vezes escapa aos olhos não atentos do educador. Olhos emoldurados por lentes forjadas num longo processo de escolarização e de formação docente do professor, que, infelizmente, ainda persiste em manter seu foco no conteúdo propulsionador da aprendizagem conceitual.

Parece paradoxal, mas as autoras mostram ser necessário que a experiência fria do campo da ciência – de uma colher dentro de um copo com água – aconteça para que se faça revelar *a experiência* que transforma e atravessa a visão de mundo das crianças e dos professores. Nesse sentido, *a experiência* cumpre o papel de um colimador reverso que dispersa a luz que atravessa o olhar do educador tirando o foco da aprendizagem conceitual para que uma aprendizagem colateral surja, por meio de gestos, olhares, cores e sabores, antes obscuros, para revelar outros elementos do processo educacional que as métricas de avaliação não permitem ver.

A aprendizagem colateral, descrita no texto, estabelece um outro tipo de vínculo entre a educação em ciências e a educação infantil. Vínculo que subjaz *a experiência,* que resguarda o olhar infantil, a curiosidade dos pequeninos, fazendo fluir a vontade de aprender, de olhar o mundo com outras lentes. Tal constatação remete à minha infância. A infância de um moleque que, aos cinco anos, ainda não frequentava uma escola, mas tinha uma vida repleta de experiências, de brinquedos, brincadeiras e descobertas, compartilhadas com outros meninos e meninas que se aventuravam em explorar o mundo revelado dia a dia, numa aprendizagem colateral que se dava a margem da

escolarização. Experiências múltiplas que se configuravam *na experiência* que atravessaria a vida para refletir no adulto que hoje sou.

Uma criança pequena pode não ser capaz de apropriar-se de conceitos científicos do modo como pressupõe o campo da educação em ciências, mas é plenamente capaz de descobrir coisas novas, movidas pela curiosidade de um olhar ainda não direcionado pelas lentes da racionalidade do conteúdo. Por isso considero potente a possibilidade de uma abordagem genética da educação em ciência, como apresentada pelas autoras. Pergunte para uma criança o que cai mais rápido, uma pena ou um martelo? Ela não irá hesitar em responder que é o martelo. Agora faça a mesma pergunta para um jovem do ensino médio ou a um adulto escolarizado. Certamente, utilizando as lentes da ciência, sua resposta será: "Depende", com ou sem resistência do ar? Como se isso estivesse sob nosso domínio.

O mundo de uma criança é aberto a infinitas possibilidades. A lente do seu olhar ainda não foi colimada para enxergar o que todos veem. Nesse mundo, objetos, como uma colher, podem crescer e encolher, entortar e desentortar apenas pelo poder da água, sem que nenhuma propriedade física seja necessária para explicar o fenômeno observado. Observação descrita mais por gestos do que por palavras, por dedos que apontam, por caras de surpresa e sorrisos que muitas vezes não são suficientes para expressar a experiência vivenciada, o pensamento.

No romance infantojuvenil "O olho de vidro do meu avô" de Bartolomeu Campos de Queirós, a história é narrada por um menino que se intriga com o fato de seu avô ter um olho de vidro. Será que ele via a vida apenas pela metade? Cismava. Essa história parece ser uma boa metáfora para refletir a experiência relatada pelas autoras. O menino era intrigado com aquele olho de vidro, que apesar de parado via a verdade com mais profundidade e se reconfortava com a ideia de que o pensamento vê melhor que os olhos.

> O pensamento vê o mundo melhor que os olhos, eu tentava justificar. O pensamento atravessa as cascas e alcança o miolo das coisas. Os olhos só acariciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação. (QUEIRÓS, 2004, p. 5)[55]

55. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O olho de vidro do meu avô*. São Paulo: Moderna Paradidáticos, 2004.

Para as crianças, ver objetos através da água é como atravessar a casca daquilo que se vê. É o dedo que fica gordo e o canudinho que entorta. É *a experiência* que entrelaça e alinhava a visão, o pensamento e a imaginação. Experiência que cresce e enaltece as relações que se estabelecem com a pergunta do professor, com a surpresa do colega, com a brincadeira que atravessa e ultrapassa os limites da escola e da escolarização. Que abre caminho para aprendizagens múltiplas em que inéditos viáveis são vislumbrados como possibilidade de emancipação do sujeito na sua mais tenra idade.

À margem da beleza de tudo aquilo que foi narrado paira-me uma dúvida. Será que *a experiência* é realmente aquilo que fica? Aquilo que é lembrado, como pressupõe o final da análise do episódio que foi apresentado? Assim como o menino que acredita que o pensamento vê o mundo melhor que os olhos, considero que no campo da pesquisa nem tudo pode ser extraído dos dados. O fato de algumas crianças não lembrar do que ocorreu não significa que elas não aprenderam. A experiência que cada uma vivenciou passou, mas *a experiência* não pode ser desfeita e nem apagada. Por mais refinados que sejam os métodos de análise das pesquisas qualitativas, eles jamais darão conta de revelar a plenitude daquilo que fica, daquilo que permanece germinando no âmago do ser e que poderá vir a desabrochar ou não.

Por isso, prefiro permanecer com a incerteza daquilo que pode ser. Do que permanece oculto no pensamento de cada criança. Apropriando da poética literária do olho de vidro que não enxerga, por via das dúvidas, prefiro acreditar que *a experiência* permanece como um flash pronto para ser acionado por outras experiências. Para disparar a luz que não está ali armazenada, mas que concentra a energia para que ela se faça. Em meio a tantas lentes que emolduram meu olhar de pesquisador, prefiro aquela que envelhece e vai se tornando turva revelando nada além, de um pode ser.

7

TEATRALIDADES: CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO TEMPO DO BRINCAR[56]

Larissa Maria Santos Altemar
Maria Cristina Soares de Gouvea
Ricardo Carvalho de Figueiredo

Introdução

O recurso do teatro na escola, no interior de outras expressões artísticas, apresenta uma longa e tortuosa história, que sinaliza os muitos sentidos que assume no presente.

A afirmação da escola como espaço educativo da criança e sua progressiva universalização ao longo do século XIX fundaram-se numa perspectiva de racionalização da infância (VIEIRA, 2006). A escola concentrou-se na transmissão de leitura, escrita e contagem, em que a literatura e o teatro foram destituídos de sua dimensão estética e transformados em recursos pedagógicos de transmissão de valores e condutas. A imaginação foi compreendida como prejudicial ao desenvolvimento da racionalidade, devendo as produções

56. Parte do presente texto pertence à dissertação intitulada "Teatralidades no Espaço escolar: uma investigação com crianças da Educação Infantil" (ALTEMAR, 2018).

artísticas restringir-se a situações e personagens do mundo real. Por outro, o teatro foi progressivamente confinado ao interior da escola, no que se afirmou como teatro escolar, distinto e distante do teatro que ocorria fora dos muros da instituição, este dirigido ao público adulto.

No decorrer do século XX novos movimentos pedagógicos (no que se denominou escolanovismo, em suas diversas vertentes) centravam-se no desenvolvimento da infância através de atividades práticas que promovessem a sensibilidade e a socialização, entendidas como preparação para o mundo sociocultural. Neste sentido, traziam para o interior da escola as expressões artísticas, desenvolvidas como práticas escolares.

Dewey, destacadamente, propunha uma reflexão mais sistemática sobre o papel formador da arte, relacionando-a ao conceito de experiência. O educador americano entendia que a arte seria uma das expressões de experiência significativa (em oposição à experiência comum), tendo um sentido marcante e formativo. Em suas palavras: "A arte é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa" (DEWEY, 2010, p.125).

A centralidade da infância na contemporaneidade fez emergir uma série de pedagogias que tematizam a arte no interior e fora da escola. O desenvolvimento de uma sociedade de consumo e cultura de massa deram origem a um mercado de produtos culturais especialmente dirigidos ao público infantil, na literatura, música e teatro. No caso da produção teatral, mesmo que em espaços não escolares, esta é mediada pelas demandas da escola e família, marcando uma perspectiva adultocêntrica que instrumentaliza o teatro, expandindo para além dos muros da instituição a transmissão do conhecimento, normas e condutas à criança.

Tal perspectiva confronta-se com a compreensão do teatro como linguagem da infância, a ser desenvolvida tanto no interior do espaço escolar, quanto em outros espaços sociais. Busca-se, nesse texto, romper com uma visão utilitarista e pragmática do teatro, recuperando seu sentido estético, ao mesmo tempo que investigando a peculiaridade da teatralidade infantil (o que iremos explorar mais ao longo do texto). Destaca-se, nesse horizonte, a proposta pedagógica de Reggio Emilia, em que o educador Malaguzzi propõe uma educação infantil centrada no desenvolvimento das "cem linguagens

da criança", em que a pluralidade das formas de representação simbólica da criança, em sua organicidade, constitui o eixo central das práticas escolares.

No Brasil, estas tensões e tradições expressam-se nos documentos e propostas curriculares que buscam nortear as práticas pedagógicas da educação infantil, definindo os conteúdos e estratégias a serem desenvolvidas no interior da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/ MEC, 1997) pela primeira vez introduzem a arte como campo de conhecimento escolar e não como adendo às demais disciplinas. Porém, o documento não trabalha a singularidade das diferentes linguagens artísticas (artes plásticas, música, teatro e dança), nem detalha as estratégias pedagógicas e os processos de formação docente (VIEIRA, 2006). Posteriormente os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998) centram-se neste nível do ensino fundamental, definindo arte como área de conhecimento e buscando superar uma visão espontaneísta de seu desenvolvimento na infância. Permanece, no entanto, uma abordagem que pouco detalha as especificidades das diferentes linguagens.

O mais recente documento: Bases Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC/ BRASIL, 2017), em suas sucessivas versões, busca conferir uma perspectiva mais orgânica para a educação infantil, propondo a organização curricular em campos da experiência, em que as diferentes linguagens, como as artes, ancoram as práticas.

Verifica-se, ao longo desta trajetória, como se caminha para o reconhecimento da singularidade da arte, entendida como linguagem da infância, embora ainda se façam presentes as tensões na proposição de práticas que considerem as especificidades de cada linguagem artística. Permanece também a necessidade de qualificação docente, dada a presença rarefeita da arte nos currículos de pedagogia.

A história das relações entre arte e educação é atravessada pelos conflitos entre as demandas da escola e a autonomia do campo. Cabe considerar que a cultura escolar imprime inevitavelmente suas marcas nos saberes, práticas e conhecimentos que se fazem presentes no interior da instituição, como aponta Magda Soares (1999). Isto sinaliza tanto a potencialidade do desenvolvimento da linguagem teatral na escola, enriquecendo as práticas pedagógicas, quanto o risco de sua escolarização, utilizada como recurso lúdico de disciplinação e transmissão de conhecimentos escolares e sociais.

Ao tomar a linguagem teatral como característica da infância, faz-se necessário avançar no conhecimento sobre sua singularidade. Neste sentido, cabe considerar a relação entre cultura infantil e linguagem teatral. Gobbi (2015) chama atenção como na infância a compreensão do mundo e sua representação através de diferentes linguagens não se faz de forma dissociada, configurando uma tríade entre infância-arte e ciência. Através da imaginação, a criança capta diferentes dimensões da realidade, materializando-as em suas produções (idem, p. 42).

Tendo em vista esta compreensão do teatro como linguagem da criança, buscamos analisar como se faz presente no cotidiano escolar, nos diferentes tempos e espaços da educação infantil. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa[57] acompanhando uma turma de crianças de 5 anos ao longo de 6 meses, numa escola privada, localizada na região centro sul de Belo Horizonte, que atende, preponderantemente, um público de classe média alta.

A escola foi escolhida por apresentar no currículo da educação infantil aulas de teatro, o que nos possibilitaria investigar as estratégias de desenvolvimento da teatralidade com as crianças e os recursos utilizados pela professora, formada em artes cênicas. Buscamos não nos restringir às aulas específicas, mas investigar como a teatralidade se fazia presente entre as crianças, como manifestação da cultura infantil.

Neste texto analisaremos as expressões de teatralidade da criança no cotidiano da instituição e não nas aulas de teatro, com a intenção de apreender como esta linguagem se expressa no fazer da criança em suas interações cotidianas e na relação com os espaços da escola. Abordaremos, assim, o conceito de teatralidade que nos auxiliou a compreendê-lo no cotidiano escolar.

57. Como ferramentas metodológicas de coleta de dados, que apoiavam a observação participante e a intervenção pedagógica, utilizamos: (1) caderno de campo, (2) fotografia, (3) filmagem, (4) registro de conversas, (5) entrevista semiestruturada, (6) desenhos, (7) construção de um objeto pelas crianças e (8) compartilhamento das filmagens através da apresentação de um curta-metragem.

O conceito de teatralidade

Ao nos depararmos com as práticas do cotidiano produzidas pelas crianças durante a pesquisa de campo, foi importante recorrer a um conceito do campo teatral que nos auxiliou na compreensão do fenômeno. Elegemos assim o conceito de teatralidade para buscar compreender a noção que se apresentava aos nossos olhos e criava, potencialmente, um encontro de alteridades.

Patrícia Leonardelli (2011), ao buscar um entendimento do referido conceito retoma os apontamentos da pesquisadora Josette Féral e nos brinda com uma aproximação da teatralidade com a narrativa. Féral (1998) traz três exemplos de situações cotidianas em que foi constatada a teatralidade e que nos parecem bem esclarecedoras para visualizarmos suas implicações. No primeiro exemplo, aponta um espectador que ao chegar em um teatro depara-se com um cenário montado, mas onde não há atores. O simples fato de observar objetos no espaço, identifica teatralidade, tecendo assim uma elaboração para si a partir dos enunciadores da cena. O segundo exemplo traz uma situação em que um espectador presencia duas pessoas em um metrô discutindo sobre determinada regra de uso do espaço público, denominando aquilo que conhecemos por conflito, através do embate de um protagonista e um antagonista. Há, novamente, a explicitação da teatralidade. No terceiro exemplo um homem está sentado em uma cafeteria e observa o deslocar de pedestres. Por algum motivo o observador é fisgado por um elemento que um transeunte carrega e lhe é despertada a consciência do observador para a teatralidade.

Segundo Leonardelli (2011), a teatralidade se apresenta, para Féral, a partir dos três exemplos como "uma condição humana, um olhar, uma maneira de recolocar a si e aos outros (homens, objetos, palavras, sensações) no espaço, e de recolocar o próprio espaço de encontro noutro espaço, pela criação do espaço ficcional" (LEONARDELLI, 2011, p.10).

Ou seja, a teatralidade é uma capacidade imaginativa do observador quando está em ação e cria universos ficcionais a partir do modo como lê o cotidiano. Nos exemplos destacados por Féral não existe personagem ou texto dramático – elementos dos quais o teatro é geralmente codificado por nós.

Também Suzana Thomaz (2016) enveredando-se pelos apontamentos de Féral, nos auxilia a compreender que, pelo viés da teatralidade, há uma interrupção do cotidiano, um instante em suspensão, em que o observador lança um olhar desnaturalizado para o que contempla e "este olhar é sempre duplo devido à dualidade ficção/realidade, própria à espetacularidade, na qual se inscreve a denegação do espectador" (THOMAZ, 2016, p. 312).

Por mais que saibamos que uma cena teatral é ficcional, muitas vezes nos identificamos com os personagens, adentrando a realidade do outro. Na teatralidade um simples ato nos captura a atenção e nos permite criar ficcionalidades para o ato em si, produzindo narrativas e tentativas de compor uma explicação à ação. A teatralidade, portanto, não é propriedade do campo teatral, mas filia-se, diretamente, "à potência efabuladora humana, pois, as dinâmicas de enquadramento ficcional estão ligadas diretamente ao desejo de busca por representações e de construção de narrativas" (LEONARDELLI, 2011, p. 11). Ou seja, **a teatralidade participa da produção de sentidos.**

Outro pesquisador, que se envereda por tentar compreender a teatralidade, é Óscar Cornago (2009), e nos apresenta o elemento da tensão entre o que o observador cria, ao construir uma narrativa para o que observa, e o que está por trás da ação do outro (ou da simples existência de um objeto em determinado lugar), já que: "O fundamental na dinâmica da teatralidade é o sistema de tensões gerado pela distância da teatralidade que se abre entre o que um vê, por um lado, e o que um percebe como escondido atrás do que se está vendo, por outro."[58] (CORNAGO, 2009, p. 09). (Tradução nossa).

Nos imprevistos, de temporalidade brusca e repentina, com uma sistematicidade própria, nos deparamos com "a teatralidade (que) opera no cotidiano, (que) não se limita ao palco e a seus artifícios" (RYNGAERT, 2009, p.108). Através da observação das interações entre as crianças na relação com o espaço, a teatralidade emergia.

Apresentaremos um recorte a seguir, que contempla não cenas elaboradas dirigidas pelo professor e apresentadas pelas crianças, mas como estas se apropriam dos espaços, transformando-os em cenário do cotidiano

58. "Lo fundamental en la dinámica de la teatralidad es el sistema de tensiones generado por esta distancia de teatralidad que se abre entre lo que uno ve, por un lado, y lo que uno percibe como escondido detrás de lo que está viendo, por otro."

(ALMEIDA JUNIOR, 2007a, 2007b). Buscamos contemplar pequenas cenas do dia a dia das crianças na escola, nos diferentes espaços e tempos, analisando-as a partir das lentes da teatralidade.

Teatralidades do cotidiano escolar

> Retomemos o contato com os devaneios mais curtos, evocados pelos detalhes das coisas, pelos episódios do real à primeira vista insignificantes. Quantas vezes já não se fez lembrar que Leonardo da Vinci aconselhava aos pintores com deficiência de imaginação diante da natureza que contemplassem com o olho sonhador as fissuras de uma velha parede? Não há um plano de universo nas linhas desenhadas pelo tempo sobre a velha muralha? Quem já não viu em algumas linhas que aparecem num teto o mapa de um novo continente? (BACHELARD,1984, p. 291).

As crianças criam um espaço teatral que pode ser percebido pelo observador/espectador, na partilha do mesmo espaço físico, desde que este se permita adentrar o espaço imaginativo que emerge da interação entre as crianças. Que espaço é esse que surge entre quem brinca e imagina?

Almeida Junior, explorando o conceito de espaço teatral, destacado por Anne Ubersfeld, nos dá algumas pistas. O autor nos convida a lançar o olhar sobre "o lugar da ação entre os seres humanos na sua relação com os outros" (2007b, p. 181), percebendo as ações presentes no cotidiano como um espaço de "negociação de sentidos" (2007b, p. 183).

Assim é que os espaços presentes no cotidiano escolar podem atuar como agentes de teatralidades, passando de um lugar, ambiente, para um espaço teatral, a partir da ação de um operador. Considera-se a força da teatralidade, que provoca o deslocamento das características físicas e subjetivas de espaços comuns, tornando-os, mesmo que por instantes, um espaço teatral. Mas como?

Foram observados quatro espaços utilizados pelas crianças: Parquinho, comum nas escolas, a Quadra da Carandaí, os corredores da escola e a sala de aula. Iremos contemplar aqui apenas as expressões de teatralidade observadas em dois destes: o Parquinho e a Quadra da Carandaí, investigando como as crianças investiam tais espaços de outros sentidos.

Segundo Almeida Junior, "a diferença entre um espaço qualquer e um espaço teatral é **a intencionalidade**" (2007b, p. 182). No que tange às crianças observadas, não se tratava da intencionalidade de fazer teatro, mas sim através da ação de brincar, ressignificarem o espaço físico. As crianças não partiam de uma atuação cênica consciente, mas através da imaginação, ressiginificavam ações e objetos *com* e *pelo* jogo!

A primeira vez em que as crianças foram acompanhadas até a Quadra da Carandaí[59], não havia intenção de observar a teatralidade ali presente. No cotidiano da escola, havia um tempo/espaço destinado à livre exploração daquele local, aparentemente vazio: a "Hora da Quadra da Carandaí!". Ao deslocarem-se para a quadra, algumas crianças pegaram brinquedos, outras apenas seguiram andando, sem que a pesquisadora tivessse noção do que consistia tal atividade. Seria uma quadra poliesportiva? Elas ali praticariam esportes? Chegando a esse espaço, verificou-se que era cercada por grades em um dos lados, que permitia ver quem passava pelo pátio. Nas laterais, duas paredes de concreto. No alto, uma espécie de lona protegia parte da quadra do sol. Havia uma pequena arquibancada que continha três degraus, de cor laranja, onde geralmente a pesquisadora ali se instalava. Daquele lugar, destacava-se **o espaço vazio.** Vazio de objetos predeterminados, vazio de direcionamentos adultos; um vazio que convidava as crianças a criarem.

Havia um tempo delimitado da rotina escolar para ocupação daquele lugar (cerca de 30 minutos), que possibilitava ocupar o vazio e/ou jogar com ele. A Quadra da Carandaí ainda se localizava dentro da escola com todas as suas regras e reflexos nas ações das crianças. Ainda assim era um espaço vivido com maior liberdade. Por isso, percebemos ser "necessário admitir que, embora esteja repleto de limitações - e talvez por isso mesmo - o espaço é lugar, não de dominação, mas de liberdade" (ENWALD, GONÇALVES, BRAVO, 2008, p. 773). Apesar de envolver relações predeterminadas, por se tratar de um espaço escolar, a Quadra da Carandaí constituía-se como *locus* de atitudes transgressoras à lógica escolar, construindo-se uma ordem própria àquele tempo/espaço

59. Haviam duas quadras na escola, uma destinada as aulas de educação física, coberta e com grande arquibancada e outra menor, usada em diferentes momentos, geralmente sem atividades direcionadas pelas professoras. Ela é denominada Quadra da Carandaí.

Esse descampado, como denominou uma das professoras das crianças, era um espaço que legitimava o protagonismo infantil, revelador de suas subjetividades. As crianças davam significado àquele espaço desabitado, habitando-o através de novas experiências. O local aparentemente vazio era o espaço da imaginação e, por que não, de teatralidades!

A espacialidade do lugar contribui para a criação de narrativas. Como diria Ryngaert, "temas e situações são, antes de tudo, pretextos para jogo" (2009, p. 205). A partir das circunstâncias que ali ocorriam, as crianças construíam narrativas, sem o comprometimento com a linearidade, mas em profunda relação com a linguagem oral e gestual.

Iremos destacar um dos eventos observados, registrados no caderno de campo, de forma a analisar, com maior detalhe a teatralidade presente:

> É na fissura do cotidiano escolar que Vanessa dá uma nova função ao pote que serviria para guardar amoeba. Com seu movimento, Vanessa começa a alinhavar uma narrativa. Daniel está entretido em outra atividade, atento em guardar, em um saquinho bem pequeno, os dedoches que havia trazido. Ele não adentra à teatralidade proposta e vivida por Vanessa naquele instante. Ele está em outro espaço. O topo da sua cabeça, no entanto, serve de corpo-suporte para a teatralidade do objeto de Vanessa. Ela, bem devagarzinho, aproxima o pote da cabeça de Daniel e solta, afasta sua mão do objeto, permanece com o braço esticado e a mão aberta pronta para segurar o objeto, caso ele caia. No segundo seguinte Vanessa olha para o que criou com a colocação do pote na cabeça de Daniel e com o olhar diz algo que lemos como: ***Eureca!***

Colocamos as lentes da teatralidade para perceber as nuanças de um acontecimento, à primeira vista, ordinário. Na ação de Vanessa, ela investe o espaço de uma dimensão poética**,** na expressão do que Brougère (2008) denomina de cultura lúdica. Embora saibamos que a cultura lúdica permeia todos os espaços onde ocorre a relação de pares, as diferentes estruturações dos lugares imprimem manifestações distintas desta cultura.

O objeto pote é despojado de sua dimensão utilitária, tornando-se brinquedo, no sentido proposto por Brougère. Para o autor, este torna-se, pela ação lúdica da criança "um suporte de representações" (2008, p. 51),

que lhe permite "manipular brinquedos que remetem, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade" (2008, p. 43). Logo, nas ações de Vanessa reconhecem-se signos materiais inseridos na cultura mais ampla na qual a cultura infantil está inserida (CORSARO, 1992; SARMENTO, 2004).

Observa-se que a relação entre o sujeito e o objeto é mediada pela linguagem, em que: "a criança que manipula o brinquedo possui entre as mãos uma imagem a decodificar" e "a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo" (BROUGÈRE, 2008, p. 8). Nessa narrativa o gesto é a forma de interpretação dos significados contidos no objeto e é no deslocamento de sua função original que a narrativa se torna visível.

Nessa narrativa o pote seria um chapéu? Seria um pote equilibrista de cabeça? Seria Vanessa uma mágica? O pote não servia mais, apenas, para guardar algo e é investido de outro significado, que possibilita a construção de uma narrativa na qual assume protagonismo.

Ao desprender o objeto da sua função primordial, Vanessa faz de conta que ele "pede" para descobrir 'onde mais eu me encaixo?' Isso reflete-se nas ações da criança, que não assume um "outro eu", mas sim o objeto que é dotado por ela de uma nova função.

A sequência da fotografia deixa claro que usar o corpo de Daniel como apoio de sua teatralidade foi o primeiro passo de uma teatralização do objeto. A criança constrói uma narrativa na qual desloca o objeto do corpo do colega para o seu próprio corpo, em que este é brinquedo fora de seu corpo, à apropriação do objeto como continuidade da sua corporeidade (SLADE, 1954).

Fonte: Foto tirada por Larissa em 5 de maio de 2017.

Observamos o que Leonardelli analisa como "Uma *estética da presença* (*se met en place*)" (2011, p. 13). Ela é ela mesma em um estado afetado perceptível no movimento, ritmo, não só para equilibrar o pote, mas para sustentar a brincadeira. Nessas ações ela não só percebe os limites e potencialidades do pote fora de si, mas ao experimentar, explora as potencialidades do pote em seu corpo.

Minutos depois do registro, a narrativa continua. Vanessa agora também é suporte dessa teatralidade. Buscou-se na observação não intervir na construção da narrativa, interrogando a criança sobre o significado de suas ações, mas apenas observar e interpretar os muitos sentidos possíveis.

Observamos, imaginamos, inserimo-nos na teatralidade com o olhar de fora (LEONARDELLI, 2011), como quem brinca de olhar, lembrando o que Machado aponta: "as crianças podem viver suas primeiras experiências teatrais como quem brinca" (2011, p.1).

A criança mostra-se mais aberta para transitar pela fantasia do real (SARMENTO, 2004) em deslocamentos simples, "uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada que a subam (...). Os objetos têm uma tal força

motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena(...)" (VIGOTSKI, 1988, p. 110). O pote pediria para ser aberto ou preenchido com a amoeba, a tampa pediria para fechar algo, mas Vanessa ultrapassa a função do material e desloca sua função.

> **No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora**. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que ela vê. (...) **A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação** (VIGOTSKI, 1988, p. 110) (Grifos nossos).

Na relação com o outro (Daniel) e com o objeto (pote e tampa), Vanessa estabelece um encontro com a alteridade (LEONARDELLI, 2011), com a peculiaridade do objeto e com suas possibilidades de transgressão.

Nesse evento, o pote é atrelado à força do espaço (Quadra da Carandaí) para alimentar a narrativa que **desemboca na ação de um eu com um pote que não é pote, vemos resquícios de um quem que ainda sou eu.** Esse vazio preencheria objetos de outros significados?

Lembramos de outro evento que envolve outro pote, todo vermelho. Gabi está andando pela quadra da Carandaí, observa as outras crianças brincarem, vê esse pote no último degrau da arquibancada. Aproxima-se, pega, observa. Aproxima o objeto do queixo e sorri. Quando ela percebe ser observada, diz: "Oi, sou um barbudo!".

Era outro dia, outra dinâmica. Gabi, assim que entra em contato com o objeto, verifica a sua força e a possibilidade de ação. Basta o pote tocar seu queixo e ela diz ser um outro *quem*. No entanto, voz, corpo e ritmo são os mesmos. **Aqui o personagem surge pela narrativa e a contação permanece mais forte do que a afetação corporal.**

Um segundo espaço observado foi o **Parquinho.** Este era também cercado por grades, com um cercadinho, onde, por algum tempo, foi a morada de um chinchila. Uma das paredes do parque tinha uma faixa larga na cor laranja, a outra era recoberta de pedaços de azulejos, formando um mosaico de flores. Uma parte do chão era de concreto e outra parte recoberta por grama artificial.

Os brinquedos presentes nesse lugar eram feitos de madeira e/ou alvenaria. Havia uma árvore com banquinhos de madeira em volta, um brinquedo de concreto que fazia alusão a vagões de trem, uma casinha de alvenaria e um escorregador de metal (com uma cobertura de telhas). Diferentemente da Quadra da Carandaí, ali havia um portão que permanecia trancado quando as crianças ocupavam aquele espaço.

Este era o **tempo e espaço, legitimado, do brincar**, e os brinquedos eram pensados para conduzir brincadeiras, mediadas pela imaginação. A diferença entre ambos espaços residia nas possibilidades da brincadeira. Enquanto no Parquinho os objetos induziam as ações, na Quadra não havia um direcionamento das ações e explorações dos objetos presentes. Ainda assim, as crianças por vezes faziam o movimento contrário ao do requerido pelo espaço, esvaziando os brinquedos e os pequenos espaços dos seus sentidos. Elas os ressignificavam, jogando de outras maneiras com o brinquedo construído e predeterminado. O jogo e a apropriação de objetos (coisas) do cotidiano para a brincadeira também aconteciam, tal qual na Quadra da Carandaí. Era possível perceber que no Parquinho a movimentação corporal era mais intensa, como uma forma de tensionar e jogar com os brinquedos construídos no espaço. Todavia, também se apresentava como espaço de pequenos gestos, dos silêncios, do olhar atento, de olhares, aparentemente, perdidos, de mentes em devaneio. Às vezes o brincar estava não na ação, mas na pausa: "a ética do brincar requer quietude. Para obtê-la, cumpre admitir solidão, viver o esvaziamento/enriquecimento de si - também pela ausência de estimulação fora de si" (MACHADO, 1998, p. 30).

Era comum ver-se meninos e meninas brincarem juntos, tanto reproduzindo quanto tensionando a separação por gênero, como afirma Lansky: "categoria universal das culturas infantis, o gênero se constitui em elemento definidor de redes de sociabilidades distintas em grupos etários homogêneos" (2006, p. 172). As crianças, em suas formas de socialização, afirmavam ao mesmo tempo em que desarranjavam esse marcador social.

O Parquinho possuía brinquedos que separavam fisicamente o dentro e o fora, o coberto e o descoberto, possibilitando nas limitações de espaço, diferentes contatos com o sol e separações de ambientes.

Logo, existiam espaços menores dentro do parquinho que possibilitavam outras formas de interação: as brincadeiras de casinha, comportamentos nos obstáculos, emoções ao descer o escorregador (às vezes em pé!), sons ao adentrar um trem. As crianças apropriavam-se das representações do adulto sobre o espaço infantil expressas na sua organização (DEBORTOLI, 2008) e ao fazê-lo, teatralizavam!

No Parquinho essa liberdade de apropriação era percebida pelo contato do corpo com os brinquedos. Os corpos das crianças anunciavam ser extensões dos brinquedos e os 30 minutos destinados a esse tempo/espaço eram vividos com intensidade, investido de corridas, pulos e escaladas.

Observa-se esta questão no relato de um evento no diário de campo:

> Era um dia de sol, no final de março, eu estava andando pelo Parquinho quando me sentei para ter uma visão mais geral do espaço e decidir de qual cena me aproximar. Não sei quantos minutos se delongaram, mas quando me virei vi que Vanessa e Daniel estavam encostados no trem de concreto de uma maneira pouco habitual para aquele brinquedo. Como aquele trem "pedia" para ser brincado, qual era sua força determinadora?

A plasticidade do brinquedo sugeria uma passagem entre os vagões cobertos e abertos e comumente víamos as crianças adentrarem os vagões ou mesmo se esconderem dentro dele. Vanessa e Daniel, no entanto, ultrapassavam a ação prevista pelo brinquedo, realizando o fundamento de um processo criativo fazendo "novas combinações com elementos conhecidos" (VIGOTSKI, 2014, p. 7).

Em um profundo silêncio, juntos faziam uma sequência de movimentos em que o contato físico com o espaço de jogo (RYNGAERT, 2009) era a essência do acontecimento. A relação do corpo com aquele objeto-brinquedo-espaço de concreto ocasionava uma ruptura com seu uso previsto, através da ação física das crianças. Como aponta Le Breton, em comunhão com o pensamento de Merleau-Ponty, "movimento é conhecimento sem prática" (LE BRETON, 2016, p. 27).

Nesse jogo corporal sobre o trem, Vanessa e Daniel concretizavam o cerne da relação com o espaço: o corpo desloca-se do espaço parquinho e do espaço-brinquedo-objeto trem. O pequeno mundo circundante (MACHADO,

2010) daquele espaço físico relacionava-se imaginativamente com os corpos das crianças e vice e versa.

Bastou o contato dos corpos de Vanessa e Daniel com o trem e o mundo virou de cabeça para baixo. Mais alguns contatos carregados de "lógica interna" (VIGOTSKI, 2014) e os vagões eram cama a céu aberto. Também havia uma narrativa ali, mas o espaço conduzia a relação corporal com o brinquedo construindo a narrativa completamente pelo movimento, em que a palavra não se fazia necessária. As crianças, viviam mais fortemente uma relação com a grafia do espaço do que construindo uma narrativa ficcional.

A pesquisadora observava a exploração das capacidades corporais, tônus e equilíbrios e a teatralidade do cotidiano vivida no parquinho era acionada pela corporeidade - o corpo no espaço, um corpo mediado por intensidades lúdicas nas descobertas de territórios.

> A infância ocupa o seu **corpo-território** com as coisas do mundo e, com os estendidos, **transmuta-se no objeto encontrado**. No movimento de ir em direção às coisas, a criança encontra seu corpo- espelho em outrem. O outro é também um corpo- território, com significados e saberes próprios, e, no ato do encontro com o outro, a criança começa a descobrir seus continentes (PALHARES, 2015, p. 70).

Fonte: Foto tirada por Larissa em 24 de março de 2017.

Ao cruzarmos os dados colhidos na Quadra da Carandaí e Parquinho, através das lentes da teatralidade, recordamo-nos das habilidades teatrais propostas por Machado (2011) a serem observadas e incentivadas com crianças pequenas, a "narrativa a ser vivida, o espaço imaginativo e a corporificação de um quem que existe em mim" (p. 4), os mesmos pontos evidenciados por Ryngaert (2009) na análise do jogo dramático.

A fluidez dos acontecimentos, indicam possibilidades analíticas através das lentes da teatralidade, ligando a força do espaço à espacialidade e narrativa, demonstrando a interconectividade desses pontos no processo criativo, na brincadeira e nas teatralidades. Basta um pote, uma tampa, basta um brinquedo, "uma gota de água poderosa basta para criar um mundo e para dissolver a noite" (BACHELARD, 2013, p. 10).

Desse modo, trazer o conceito de teatralidade para compreender as ações das crianças no cotidiano escolar teve a intenção de ampliar a noção de teatro, hegemonicamente presente no espaço escolar, como aquela em que há, necessariamente, um texto a ser dito pelas crianças que se caracterizam em determinado personagem em um espaço pré-concebido. A noção de teatro, fora da escola, tem se expandido na medida em que o humano se produz e é produzido no mundo frente às adversidades de cada época. Porém, nos perguntamos se o teatro na escola, calcado na ótica da instituição e da cultura escolar, tem conseguido alargar suas fronteiras e dialogar com a vida mesma, tendo os modos de ser e estar da criança como fonte de descoberta de um campo em expansão.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, J. S. Reflexões sobre o espaço e a atividade teatral na escola. IV Reunião Científica do congresso brasileiro de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte, *Anais*, 2007b.

BACHELARD, G. A poética do espaço. In: *A filosofia do Não, O novo espírito científico, A poética do espaço*. São Paulo: Editora Abril Cultural,1984.

BACHELARD, G. *A água e os Sonhos*. Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: Secretaria de Educação Fundamental**.** Brasília: MEC/SEF. (1a a 4a série) v. 6 (Arte). 1997.

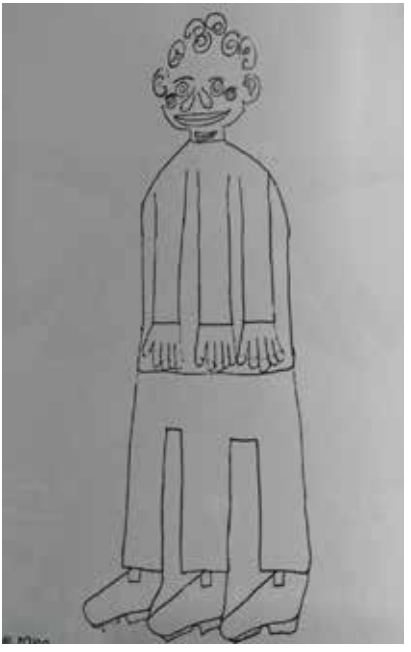
BRASIL. *Referencial curricular nacional para educação infantil/* Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura***.** São Paulo: Cortez, 2008.
CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Campus, 1999
CARNEIRO, L. A experiência do teatro: de John Dewey ao espectador do teatro contemporâneo. In: *Sala Preta*, vol. 13, n. 2, p. 53-71, dez. 2013.
CORNAGO, Ó. ¿Que és la teatralidade? Paradigmas estéticos de la Modernidad. In: Universidad de Ontioquia, *Agenda Cultural Alma Máter*, Medellín/Colombia, n. 158, septiembre de 2009.
CORSARO, W. A. Interpretative reproduction in childrens peer culture. In: *Social Psychology Quaterly*, v. 55, issue 2, p. 160-177, 1992.
DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
DEBORTOLI, J. A. O. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. *Revista Paidéia*, Belo Horizonte, ano V, n. 4, p. 79-109. 2008.
ENWALD, A. P.; GONÇALVES, R. R. e BRAVO, C. F. O espaço enquanto lugar da subjetividade. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, v. VIII, n. 3, p. 755-777, 2008.
FÉRAL, J. *Theatricality:* the specifity of theatrical language. SubStance, v. 31, 1998.
GOBBI, M. A. e PINAZA, M. *A infância e suas linguagens*. São Paulo, Cortez, 2015.
LANSKY, S. *Praça Jerimum*: cultura infantil no espaço público. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
LE BRETON, D. *Antropologia dos sentidos*. (tradução de Francisco Morás). Petrópolis: Vozes, 2016.
LEONARDELLI, P. Teatralidade e Performatividade: Espaço em devir, espaço do devir. *Revista Cena***,** n. 10, Porto Alegre, 2011**.** Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/issue/view/1480/showToc. Acesso em: 22 fev. 2018.
MACHADO, M. M. *A poética do brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
MACHADO, M. M. A criança é performer. *Revista Educação & Realidade*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-137, ago. 2010.

MACHADO, M. M. Teatralidades e pequena infância. In: BARROS, M. V. de O.; RODRIGUES, E. B. T. (org.). *O ensino de teatro na contemporaneidade:* conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: Kelps, p. 65-78. 2011.
PALHARES, J. M. C. *Corpo Território*: Um testemunho poético sobre o corpo *corpo-criança*, a partir do contato com objetos e materiais expressivos no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em artes) - Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.
RYNGAERT, J. *Jogar Representar*: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.
SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A.; MACHADO, M. Z. (org.) *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
THOMAZ, S. Teatralidade, entre teorias e práticas: um olhar. In: *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v.6, n.2, p. 309-330, maio/ago, 2016.
VIEIRA, M. S. Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos. In: *Educação em Questão***.** Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago. 2006.
VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1988.
VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEITURA DIALOGADA:

UMA BOA COMPANHIA

Márcia Aparecida Gobbi



Este é um rapaz e estas são as coisas que queria ter: 4 orelhas 4 olhos e 2 narizes 2 bocas e mãos e braços e 3 pernas para poder ir para a escola mais depressa.

Bruno Munari, Fantasia

Ocupei-me da leitura de TEATRALIDADES: Crianças da educação infantil no tempo do brincar, texto que nos faz boa companhia. Ao finalizar a leitura uma lembrança ocorreu: o livro Fantasia, de Bruno Munari. Uma coisa boa que chamou outra coisa tão bacana e daí ter compartilhado um pequeno trecho e o desenho de uma criança que o acompanha logo na entrada dessas breves reflexões que vieram em atos e assim me manifesto nessa escrita de pensamentos e compreensões.

Primeiro ato

Em *TEATRALIDADES: Crianças da educação infantil no tempo do brincar* encontramos o que Bruno Munari definirá como uma faculdade humana que permite pensar em coisas novas que não existiam antes e que não temos que aferir se são ou não verdadeiramente novas (1997, pág. 35), são propostas a reflexão e a desnaturalização de cotidianos engessados aos quais crianças são expostas desde que nascem. Trazem então a presença de outras narrativas ou maneiras de contar, entre aquelas que vamos aprendendo ao longo da vida, e daquelas que não nos foram vagarosamente furtadas entre uma tarefa vazia de sentidos e outra e tão persistentes entre vários contextos escolares como bem chamam a atenção nossas autoras e autor aqui mencionados. Fantasia lidada como teatralidade que pode ser definido, segundo os autores, como uma capacidade imaginativa do observador quando está em ação e cria universos ficcionais a partir do modo como lê o cotidiano. Trata-se de uma abordagem bastante instigante por apresentar jeitos sensíveis de olhar e compreender o que a criançada está fazendo, cuidando para não as encerrar em modelos de práticas redutoras de capacidade humana de projetar e criar. E como carecemos dessa poiesis!

Segundo ato

Olhar é um dos aprendizados possíveis a partir da leitura desse artigo. Mas alguém atento diria: é sobre teatralidades, como olhar? Isso não está voltado para artes visuais? Pois é, aprende-se que não é somente isso e que temos conosco a capacidade – por vezes adormecida – de olhar e sensivelmente compreender as práticas teatrais existentes cotidianamente

entre as crianças, desde bem pequenas. Práticas essas que não podem ser resumidas a apresentações em efemérides ou dentro de um calendário escolar que desconsidera as crianças e suas culturas, mas que podem orientar o estar junto com as meninas e meninos e considerar aquilo que fazem e projetam e que pode nos escapar caso não aprendamos a olhar e escutar o que elas e eles criam entre os pares e conosco, por que não? Trata-se de algo bastante relevante quando nos preocupamos com as relações a serem estabelecidas com as crianças em diferentes contextos e, em especial, o escolar, desde a creche. Reproduzo um excerto do texto sobre o qual reflito,

> No que tange às crianças observadas, não se tratava da intencionalidade de fazer teatro, mas sim através da ação de brincar, ressignificarem o espaço físico. As crianças não partiam de uma atuação cênica consciente, mas através da imaginação, ressiginificavam ações e objetos *com* e *pelo* jogo!

Nesse caso a imaginação é a mãe das ações que adquirem outros nuances a serem vistos e formas a compreender, isso a quem estiver disposto. Mas a imaginação e a fantasia precisam de alimento e disso carecemos. As observações aqui feitas têm o intuito de ressaltar que a observação e a garantia das teatralidades garantem uma boa dose dessa nutrição, tão cara.

Terceiro ato

Enfrentamos grandes desafios quando nossas propostas de pesquisas envolvem crianças e, ainda mais, quando essas têm bem pouca idade. O destaque no artigo que me serve de fio a conduzir reflexões é justamente suscitar a importância do estar junto com as crianças e ouvi-las, ao mesmo tempo em que se observa. Observação essa não distanciada, mas de quem verdadeiramente se interessa por suas ações, respeitosamente, e descentraliza as práticas, tirando-as do foco dos adultos e das adultas colocando-se em envolvimento com as meninas e meninos. As crianças são tomadas como agentes privilegiados nos processos de pesquisa em que são tratados métodos ainda pouco convencionais, em que se discute com elas sobre alguns dos procedimentos e caminhos presentes e futuros, em que suas vozes são escutadas e com elas torna-se possível reorganizar rumos anteriormente

pensados. Coloca-se em xeque as certezas com as quais partimos como professoras para as escolas, incertezas passam a cutucar corpos cujas sentenças já estão definidas e são imutáveis, algo semelhante podendo acontecer nas pesquisas em que atuamos. As crianças podem colocar os dedos em certas convicções. Nas escolas, desde a creche, uma delas é a exibição de peças teatrais em que as crianças não se reconhecem como produtoras e veem um produto do que não participaram sendo exibido sob as afirmações de que os adultos e/ou familiares gostam. Será? E por que gostamos de certa infantilização das crianças e suas criações? Quais concepções de crianças e infâncias nos rondam e a nossas relações com elas?

Fechando cortinas

O bom dessa leitura é finalizá-la sabendo que as cortinas fecharão, mas momentaneamente. Há muito o que compor quando o assunto são as teatralidades infantis, ainda nossas desconhecidas. Há a possibilidade de diálogo com a vida, sem tantas fronteiras e para além delas. Há ainda muito a considerar quando enfrentamos o desafio das pesquisas com as crianças e escutar suas vozes, fica aqui, após a leitura, a proposta de continuidade dessa árdua tarefa em que crianças-corpos-gestos-falas possam estar contemplados em nosso cotidiano em plenitude de descobertas e criações. Trago aqui, ainda refletindo sobre a leitura, mais um texto de Munari:

Sem razão

1+1 = 2
Longe está o sentimento do cálculo
Amarelo + azul = centenas de verdes
Longe está a razão da arte.

Referências

Munari, B. *Fantasia*. Edições 70, Porto, Portugal, 1997.
Munari, B. *Teoremi sull´arte*. Bologna, Itália, 2009.

8

O BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: PISTAS PARA UMA ESCOLA DA INFÂNCIA

Mariana Guimarães
Levindo Diniz Carvalho
Rogério Correia da Silva

Introdução

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa de mestrado[60] que buscou, por meio da análise dos depoimentos das crianças de seis a nove anos de idade e da observação das suas interações, compreender como elas vivenciaram o brincar em uma escola pública do município de Tiradentes[61], MG. A temática aqui proposta se mostra relevante, não só por tratar da questão do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa da escolarização da criança pouco analisada nas pesquisas sobre o tema do

60. Este capítulo é parte da pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal de São João del-Rei intitulada "O brincar e a criança: pistas para uma escola democrática na infância" (GUIMARÃES, 2017).
61. O município de Tiradentes-MG recebe anualmente milhares de turistas devido a riqueza de seu patrimônio cultural, sobretudo arquitetônico do período colonial brasileiro. Entretanto a E.M. João Pio se localiza na região das Águas Santas, um distrito que sofre pouca ou quase nenhuma influência do contexto econômico e cultural da cidade.

brincar, mas também pelo fato de a escola pesquisada se orientar por uma concepção "alternativa" de ensino fundada no que se tem chamado um modelo democrático.

Tendo em vista que, em um contexto institucional, o brincar e as produções das culturas infantis são conformados pelas rotinas e práticas escolares, a hipótese aqui lançada é a de que uma escola que, em tese, oferece mais autonomia para as crianças constitui-se como um rico contexto de observação, podendo sua experiência contribuir para a reflexão e construção de um projeto educativo centrado nas crianças e em seus interesses. Assim, a escolha desta escola para a realização da pesquisa[62] se deu pela singularidade de sua proposta educativa.

Outro elemento que merece destaque no contexto investigado é o fato de a escola atender em jornada de tempo integral. A oferta da jornada de Tempo Integral teve um aumento vertiginoso no Brasil na última década[63], e tem incitado um importante debate sobre a forma como as crianças, nessa ampliação do tempo de institucionalização da infância, têm sido acolhidas e reconhecidas em suas especificidades. Segundo Carvalho (2013, p. 175) a ideia de uma "Educação Integral em tempo Integral pode fomentar mudanças no que entendemos ser o 'ofício de criança' e o 'ofício de aluno'". No caso da pesquisa aqui apresentada, a proposta da escola pressupõe, por exemplo, uma maior autonomia e participação das crianças, o que pode significar que mais tempo na escola não necessariamente reverta na repetição das tradicionais práticas escolares, ou seja, em "mais do mesmo"; mas em um investimento em dimensões formativas que tradicionalmente a escola não priorizou, especialmente no reconhecimento do brincar como forma privilegiada de apreensão do mundo pelas crianças.

---

62. Foram observadas 24 crianças, de 06 a 10 de idade, de março e a julho de 2016, totalizando 52 dias de observação em uma média 6 horas por dia, alternadas pela manhã ou tarde. Privilegiou-se situações envolviam o brincar espontâneo que acontecia ao longo de toda rotina da escola. Considerando os objetivos da pesquisa optou-se por um trabalho de inspiração etnográfica que contemplou a descrição e análise das falas e situações de interações bem como o registro por meio de aúdio e fotografias.

63. Um fato determinante para essa ampliação foi a implantação do Programa Mais Educação, que se constituiu como a mais relevante iniciativa, em âmbito nacional, para "indução" de políticas de educação integral. Em 2015 o programa estava presente em 86,7% dos municípios do país.

Nesse sentido, neste artigo analisamos algumas situações de brincadeiras em que as crianças interpretam e reconstroem a cultura escolar, refletindo como uma dada experiência de educação conforma os tempos do brincar, das interações e a produção cultural das crianças. A temática aqui debatida também se insere na compreensão do recente fenômeno da inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental e pode colaborar no debate de como as crianças dessa idade vivenciam tal experiência em uma dada realidade.

Estudos da Infância e do brincar: algumas referências

Para realização da pesquisa foi necessária uma revisão teórica no campo dos Estudos da Infância, sobretudo de trabalhos que discutem as concepções de infância e criança como Sarmento (2003), James; Jenks; Prout (2002), Sirota (2001). Tais trabalhos concebem a criança como ator social capaz de dar significado ao mundo a partir de um olhar singular, histórico, social e culturalmente situado. Já amplamente conhecida nas pesquisas em educação e infância no Brasil, tal compreensão sustenta as análises aqui empreendidas.

Para análise da prática do brincar na escola investigada destacamos trabalhos como Kishimoto (1992), Wajskop (1995), Carvalho (2011), Friedmam (2006) que analisam, de modo interdisciplinar, a experiência da brincadeira como central no processo de formação integral da criança. Também dialogou-se com pesquisas recentes sobre o brincar em contextos da Educação Infantil como Borba (2005), que lança luz sobre as lógicas de organização e construção de regras no grupo de pares, e Ferreira (2004) que analisa, por meio de uma microetnografia, os atravessamentos de gênero nas interações e brincadeiras de crianças pequenas. Além da emblemática produção de Brougere (1995), que inaugura uma perspectiva do brincar na sua relação com a cultura.

Um aspecto central na pesquisa realizada está relacionado à dimensão coletiva da experiência da brincadeira, segundo Gouvêa, "a criança necessita do grupo para situar-se no mundo, estabelecendo uma relação diferenciada com os adultos, com códigos próprios" (2002, p. 25). As crianças, desse modo, ao estabelecerem relações de troca com os outros, sejam seus pares ou adultos, compreendem o mundo, internalizam e criam estratégias que as auxiliarão na aquisição de novos conhecimentos, reproduzindo interpretativamente a realidade (CORSARO, 2011).

Nesse sentido, ao estabelecerem relações sociais com seus pares e/ou com os adultos as crianças constroem a cultura infantil. Aqui chamamos "culturas infantis" às produções das crianças, constituídas por um conjunto de artefatos e um repertório de formas pelas quais as crianças compreendem o mundo, ou seja, brincadeiras, histórias, jogos, expressões da imaginação em diferentes linguagens (corporal, visual, gráfica). Ao discutir esse conceito, Sarmento (2004, p. 22) aponta que as crianças "[...] exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especialmente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo". Assim, podemos dizer que as crianças, por meio de suas ações e gestos, produzem cultura a partir da uma lógica própria, a lógica infantil, mas em diálogo e a partir do contexto social "adulto" em que estão inseridas. Assim, sob esta perspectiva, o brincar é uma forma típica pela qual a criança experimenta a complexidade das relações, compreende papéis sociais, se organiza internamente e experimenta sua inserção na história e na cultura construindo sua identidade.

Ao investigar o brincar no contexto escolar, muitas vezes, tensionamos as imagens do que é ser criança e do que é ser aluno. No processo que se designou como construção social da infância (ARIÈS, 1978), a criança concebida como sujeito a ser protegido e educado foi sendo atrelada ao papel de aluno. Ao ser subjugada à posição de aluno espera-se que a criança se molde à uma dada cultura escolar hierarquizada, fragmentada e disciplinar. O repertório de brincadeiras aqui analisado interroga essa cultura escolar e revela como as crianças a reconstroem e lhe atribuem significado.

A Escola João Pio e o brincar revelado pelas crianças

A escola investigada tem como inspiração o modelo da Escola Básica da Ponte[64] e apresenta, desde 2013, uma proposta de educação baseada na autonomia dos alunos e em práticas educativas voltadas para o desenvolvimento da cidadania e da solidariedade (PACHECO; PACHECO,

64. A escola está situada em São Tomé de Negrelos, distrito de Porto – Portugal. A instituição é conhecida por valorizar a autonomia das crianças e propor que as escolhas relacionadas à gestão dos espaços e da aprendizagem na escola sejam compartilhadas com os alunos, em forma de assembleias e comissões. Desde 2013, a Escola João Pio recebe assessoria de um dos fundadores da escola da Ponte.

2015). Valorizando a convivência, o diálogo, a participação da comunidade e as diferentes formas e contextos da aprendizagem, a escola aposta na autonomia das crianças em seus processos de formação e tem se designado como uma escola democrática (LUCKESI, 1994; SINGER,1997; ALVES, 2001)[65]. Tal denominação, fortemente presente nas experiências institucionais e menos na produção acadêmica, está alinhada à Pedagogia Libertária e tem como princípio a liberdade e igualdade das crianças no ambiente escolar. Um aspecto que marca essas experiências é que nelas se atribui às crianças muitas decisões referentes ao funcionamento da escola, mas, sobretudo, nestes contextos é também sustentada a ideia de que as crianças podem fazer escolhas sobre o próprio percurso formativo, temas ou disciplinas que estudarão e como se dará a organização do tempo no ambiente escolar.

Uma radical diferença na organização da Escola João Pio em relação a outras escolas do município de Tiradentes, é a não seriação ou divisão das crianças por idade[66]. As crianças se organizam em grupos de acordo com os seus interesses e, para que isso seja possível, a escola substituiu o regime de "um professor por turma ou por disciplina" pelo trabalho em equipe. Essa ação pressupõe que as relações e processos de aprendizagem sejam mais horizontais e coletivos. No período da pesquisa as crianças de diferentes idades conviviam na mesma sala compartilhando em alguns momentos experiências comuns, em outros diferentes[67].

A rotina da escola privilegia a autonomia das crianças na organização das atividades que são propostas ao longo do dia. Durante o período de observação não se notou nenhum momento da "aula expositiva" de matérias específicas, ainda que todos o tempo as professoras auxiliassem as crianças nas suas atividades e dúvidas que surgiam.

---

65. Sugerimos que elementos valorizados por experiências como a escola investigada, tais como: como a escuta e centralidade na criança, o respeito aos tempos individualizados e a aprendizagem por meio de múltiplas linguagens estão historicamente e conceitualmente sustentados nas chamadas Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011) e na Pedagogia da escuta (EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G., 1999). Entretanto, dados os limites do presente texto e da pesquisa que o originou não será possível aqui aprofundar a análise dessas relações.

66. Cabe citar ainda a Escola Summer Hill (SINGER, 1997) e o projeto A Âncora (ver www.projetoancora.org.br), também fortes referências para a equipe da Escola João Pio.

67. Cabe ressaltar que a escola tem apenas 25 alunos, de 06 a 10 anos, e que esse é um contexto muito específico e atípico na realidade brasileira.

Quadro 1: Exemplo de Rotina das crianças de seis anos. (Elaborado pelos autores).

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07:00	Chegada / meditação				
07:30	Café				
07:45	Organização da rotina				
08:00	Oficinas				
	Yoga	Contação de Histórias	Ciências	Artes Circenses	Esportes
10:45	Brincadeira				
11:00	Almoço				
11:30	Descanso				
12:00	Estudo Individual				
13:20	Oficinas				
	Produção de texto	Violão e Coral	Contação de história	Educação Financeira	Ciências
15:00	Encontro				
15:30	Jantar				
16:00	Saída				

O quadro apresenta o conjunto de atividades que é ofertado às crianças. À exceção das atividades de alimentação e do *encontro*, todas as outras ações são optativas. No início da semana, as crianças organizam o planejamento semanal e, no início de cada dia, fazem um roteiro individual das atividades que irão desenvolver naquele dia. Diariamente, após o café da manhã as professoras e as crianças começam a organização do planejamento do dia, a partir da escrita do roteiro no quadro e a articulação dos alunos para realizar as atividades. Esta organização serve como "guia" para as crianças saberem quais são as oficinas do dia e quais são os momentos de estudo.

Os momentos de e*studo* referem-se aos tempos em que as crianças realizam atividades referentes a seus projetos individuais ou áreas de conhecimento (Português, Matemática, Ciências, Geografia, etc.). A cada bimestre, os alunos escolhem um tema sobre o qual querem aprofundar seus conhecimentos e, a partir disso, as professoras planejam atividades a ele relacionadas. Como a decisão é feita por cada estudante, os temas são variados e refletem a curiosidade infantil em temas como a "atividade de vulcões", a "história da bicicleta" e "obras de artes". Os professores procuram relacionar os projetos de pesquisa aos diferentes campos de conhecimento.

Algumas atividades são fixas e realizadas diariamente, além das refeições e do momento do descanso após o almoço, todos dias às 15 horas acontece o *encontro*, uma espécie de *assembleia,* de acordo com a nomenclatura

adotada em outras escolas que trabalham nessa mesma proposta. Nesse momento, crianças e professoras, em roda, conversam sobre assuntos como comportamento, estabelecem combinados, além de negociarem o uso dos espaços e a realização de atividades

Em alguns dias o horário do *encontro*, é também utilizado para o atendimento individual dos estudantes. Na ocasião, crianças e professores falam como foi o trabalho do dia, como foi seu comportamento e se autoavaliam. A autoavaliação tem como base os princípios que regem a escola , a qualidade das produções realizadas e a participação das crianças nas atividades planejadas e comuns (oficinas, projetos, alimentção).

A partir da pesquisa, ficou evidente que, durante o período em que as crianças estavam na escola puderam exercer com liberdade atividades variadas, inclusive aquelas ligadas à linguagem do brincar, essas observadas em momentos distintos, seja no tempo formal predeterminado pela escola ou não. Muitas vezes as crianças usufruíram da oportunidade de gerenciar os tempos, os espaços e as brincadeiras escolhidas.

A proposta da escola, portanto, apresenta características pouco comuns à realidade da maioria das escolas brasileiras, fortemente marcada por relações controle e autoridade onde as crianças são frequentemente excluídas das tomadas de decisões e não têm autonomia e/ou representatividade para participarem ativamente em aspectos variados da sua própria formação. A seguir, analisaremos alguns episódios que revelam situações de brincadeira na escola buscando compreender a vivência do brincar nesse contexto.

A cultura escolar e a brincadeira

Episódio 1: Brincando de compor música
Local: Sala aula

> Durante as observações foi possível notar que as crianças tinham liberdade de sair da sala de aula para realizar algo a partir de um tema de interesse prévio ou sobre um assunto que estavam aprendendo naquele período. Era comum vê-las realizando atividades artísticas, ora para algum projeto, ora para uma oficina. Uma dessas atividades

foi a formação de uma "uma banda" em que as crianças poderiam se apresentar para a turma; Envolvidas com a "banda" Débora e Renata, ambas com 7 anos de idade, procuraram a pesquisadora para mostrar o que gostariam de apresentar e trouxeram duas folhas com canções que inventaram. As meninas relataram que gostavam de inventar músicas de brincadeira e que escreviam letras quando terminavam de fazer as atividades escolares, ainda dentro da sala de aula. A canção abaixo foi escrita após uma conversa sobre o que fariam se uma delas mudasse de escola.

Amigas para sempre
Se um dia você me deixou
Não importa, pois nós sempre seremos melhores amigas
Não importa, pois eu amo você
Minha melhor amiga do coração
Sempre vou te amar amiga
Amo você, é especial pra mim
(Notas de diário de campo, 17 de maio de 2016)

Quando questionadas sobre a inspiração para compor músicas, as meninas disseram que as músicas saíram do *fundo do coração*. As duas estavam constantemente envolvidas na criação de brincadeiras, seja com bonecas, ao brincar de casinha, ou em teatros e apresentações musicais. É importante dizer que esta experiência vivenciada pelas crianças articula a produção significativa de uma prática social (a produção contextualizada da escrita em que as crianças assumem a autoria dos textos), ao mesmo tempo que nos diz sobre os processos de sociabilidade que ocorrem na infância, marcados pela construção de laços sociais e de amizade.

Outra situação, relativa ao brincar com a escrita, muito comum no cotidiano da escola, se dava nas brincadeiras de "ser professora". Duas formas foram mais recorrentes: no próprio momento de estudo, na sala de aula, com a participação de outras crianças, e na brinquedoteca, onde as bonecas substituíam os alunos.

Figura 1. A boneca aluna. Fonte: Registro de campo

Outras situações muito comuns foram as brincadeiras no "quadro" como: "escrever palavras que outra criança falava e/ou teve dúvida", "jogo da velha" e "escrever o nome dos alunos para dar a eles medalhas pelo bom comportamento". Nessas situações as crianças lançavam mão de lógicas de autoridade e de controle típicas da cultura escolar, compreendendo-as e dando-lhe significado.

Figura 2. Meninas avaliando o comportamento dos colegas. Fonte: Registro de campo

A própria escola, seus rituais e rotinas foram também tematizados pelas crianças que reproduziram interpretativamente (CORSARO, 2011) elementos da cultura escolar. Na Figura 2, as crianças brincavam de "autoavaliação", reproduzindo um momento que ocorria na escola. Diferentemente da forma como a professora conduzia esta atividade quando delegava às próprias crianças que refletissem sobre seus avanços, dificuldades e conquistas, no caso da brincadeira, o poder de decisão estava nas mãos das professoras e do grupo. As meninas, ao brincarem de ser "professora" escreviam o nome das crianças no quadro e a turma avaliava se as mesmas mereciam medalhas ou não. Nesse jogo de alteridade é interessante destacar como, mesmo em uma escola em que os limites do controle adulto parecem ser mais ampliados, as crianças os interpretam de maneira mais rígida. Essa diferença entre o vivido e o representado nas brincadeiras de faz de conta, merece ainda destaque por confirmar que o que as crianças representam não é uma mera imitação da realidade que elas vivem. As brincadeiras "de escola" foram observadas em outros momentos em que as crianças brincavam de faz de conta como na cena relatada a seguir.

Episódio 2: Ensinando a aluna
Local: Sala de aula

Em uma das brincadeiras de casinha realizadas no espaço da sala de aula, Alice(A), de seis anos, organizou o espaço que brincava como se fosse uma escola. Neste momento, a menina brincava sozinha dentro da sala e notei que ela percorria as carteiras como se observasse algo. Em alguns momentos ela parava perto de uma boneca e mexia na mão dela. Ao ser questionada pelo motivo desta ação a menina disse:

> (A): Estou ajudando minha aluna.
> Pesquisadora: Por quê? Qual é a dúvida dela?
> (A): Não é dúvida. Ela ainda não sabe escrever.
> Pesquisadora: E você está ajudando como?
> (A): Eu pego no lápis e ajudo ela a fazer as letras porque ela ainda é criança.

> A menina continuou andando pela sala, olhando carteiras vazias como se estivesse observando alunos. Após um tempo ela voltou na carteira em que a boneca estava, tirou o caderno em que ela escrevia e colocou uma folha. Olhou pra mim e disse:
> (A): Agora ela vai colorir, ela ainda é criança.
> Nesse momento a menina segurou a mão da boneca, que segurava um lápis de cor, e fez movimentos espalhados em uma folha simulando que a boneca não coloria direito. (Notas de diário de campo, 06 de junho de 2016).

Alice interpretou uma professora interventiva, mas também afetiva. É interessante destacar que ela não chamou atenção dos "alunos" por descumprirem algo ou por "fazer bagunça", visto que esta é uma ação recorrente em representações de professoras feitas por alunos. É possível que, para a menina, a relação com sua professora seja mais alegre e leve. Ficou evidente, durante os meses de pesquisa, que as professoras constantemente dialogam e negociam ações que serão realizadas com as crianças. A fala/negociação é um recurso utilizado no ambiente escolar. O que não descarta momentos em que o papel do professor é o de exigir que algo seja cumprido e não apenas negociado.

Episódio 3: Oficina de educação financeira.
Local: Sala de aula

> Ao longo de toda a pesquisa, outra atividade pela qual as crianças se interessaram foi a oficina de Educação Financeira. Ao final de cada oficina, a professora fazia perguntas referentes ao que foi ensinado aos alunos e, em troca da resposta correta, as crianças recebiam uma nota da moeda corrente da escola, o "*Pio*". *Pio*, uma referência direta ao nome da escola, era uma nota elaborada pela própria professora e servia como moeda de troca dentro da escola. Haviam quatro valores diferentes de *Pios*: a s notas de 1, 2, 5 e 10 *Pios*. Essa moeda era utilizada também quando as crianças faziam pulseiras, pinturas ou outro tipo de produção artística e levavam para a escola para vender entre seus colegas. A professora também trazia objetos para estimular as brincadeiras das crianças.
> (Notas de diário de campo, 29 de abril de 2016)

Desta maneira, as crianças estavam sempre movimentando a moeda da escola e aprendendo, com a prática, a utilizar o dinheiro. Ao longo da observação, chamou a atenção os momentos em que as notas de *Pio* eram utilizadas no repertório de brincadeiras. Entre as situações observadas estavam os momentos em que as crianças brincavam de casinha ou compravam algum item no supermercado com a moeda corrente da escola. Ainda que a "moeda de brinquedo" não estivesse disponível todo o tempo, as crianças usavam outros objetos que estivessem à disposição, fazendo com que o mesmo cumprisse o papel de dinheiro. As crianças respondem à continuidade de situações de brincadeira através da modificação de objetos da função esperada. Bròugere (1995, p. 9) afirma que "o brinquedo é o suporte de uma representação. A criança que o manipula tem em suas mãos um objeto a decodificar".

Se por um lado as crianças dão significado a elementos da cultura escolar e relações de alteridade no brincar, as situações descritas também exemplificam a forma como as crianças, ao brincar, lançam mão da imaginação, da curiosidade e do afeto ao experimentarem a linguagem escrita e a linguagem matemática de maneira situada.

Transgressões e negociações no brincar: Limites de uma escola democrática

O "momento do descanso" que acontece após o almoço tem por objetivo, segundo as professoras, promover o repouso das crianças antes das atividades da parte da tarde. No entanto, durante o tempo observado na pesquisa, este foi um período em que as crianças manifestavam desejo de brincar. Contudo, ainda que a escola valorizasse a brincadeira livre e espontânea das crianças, durante este tempo, as professoras não permitiam que as crianças brincassem. Para elas, este era um momento em que todos deveriam dormir ou assistir um filme na televisão. O desencontro entre o desejo das professoras e o dos estudantes gerou muitos conflitos.

É preciso destacar que o período de trinta minutos em que os alunos deveriam descansar era também o tempo que as professoras tinham de descanso, pois as duas professoras das salas observadas trabalhavam em tempo integral e não tinham horário separado de almoço/descanso. Em alguns dias foi possível ter um acordo entre os dois grupos de modo que crianças e professoras ficavam deitadas relaxando. Os dias, no entanto, em que as crianças se recusavam a dormir eram marcados por negociações coletivas.

Figura 4 Crianças brincando no "momento de descanso". Fonte: Registro de campo.

Episódio 4: Momento de descanso
Local: Sala de aula

Em alguns momentos, as professoras permitiam que as crianças brincassem, desde que não fizessem barulho. Nestes casos foi observada a recorrência da utilização de livros para colorir, escrita de histórias ou a criação de brinquedos. Houve, ainda, situações em que o número de crianças que não queria dormir ou assistir filme era maior ou compreendia todas as crianças presentes. Nesses casos, as professoras permitiam que os alunos brincassem com os jogos que escolhessem.

> Ainda assim as crianças optavam mais por brincar de brincadeiras de casinha, salão de beleza e brincadeiras de mão. Um grupo de meninos construía todos os dias uma cabana e dentro dela brincavam com os jogos indicados pelas professoras: jogo da velha ou de desenhar. As produções infantis realizadas durante o momento do descanso se revelaram as mais diversas mas predominaram, entre as crianças de 6 a 8 anos, o brincar de faz de conta relativo a situações do cotidiano. (Notas de diário de campo, 31 de maio de 2016)

Episódios como os relatados exemplificam uma relação paradoxal. As crianças geralmente aceitavam os rituais instituídos pelas professoras, mas sempre que possível, tentavam transgredir as regras por meio de brincadeiras. Carvalho (2013, p. 157) afirma que o brincar, como linguagem de apropriação do mundo pelas crianças, pode revelar-se "[...] como a principal forma de afirmação das crianças e de suas infâncias". Em consonância com esta percepção, durante a pesquisa, foi notado que as transgressões das crianças às normas feitas pelos adultos indicavam que, mesmo compreendendo as regras, as crianças não renunciam ao seu desejo, e o brincar permeia a maneira como as crianças expressam suas vontades.

Em um destes contextos de tensionamento e negociação no período reservado ao descanso, uma criança produziu um "chicletes de brinquedo". Neste dia, as professoras haviam negociado que as crianças poderiam realizar qualquer atividade, desde que em silêncio. Alice, de 7 anos, recriou uma caixinha de chicletes e produziu vários sabores que eram escolhidos pelos amigos. Por fora dela estava escrito o nome do chiclete e o sabor, já na lateral esquerda havia um pequeno corte com o escrito "abra aqui". Dentro de cada caixinha de chicletes era possível encontrar alguns papéis brancos picados e riscos na cor do sabor referido na caixa. A produção do brinquedo "chicletes" exemplifica a ideia de que, no ato de brincar, a criança compreende e ultrapassa essa realidade, reconstruindo-a na imaginação. Mas também informa como as crianças, subvertem uma ordem institucional e geracional, ao criar um elemento imaginário, "chicletes" que só era permitido naquele momento se fosse de brincadeira.

Figura 5. Chiclete feito de papel de caderno durante o "momento de descanso".
Fonte: Registro de campo.

Episódio 5: Fazendo chicletes
Local: Sala de aula

> Por meio de gestos elas encomendavam os chicletes para Alice que os produzia em silêncio. Ainda que as crianças tenham seguido o combinado com as professoras, em alguns momentos quebravam o silêncio para fazer comentários como: "o chiclete de morango está muito gostoso", "experimenta o de tutti- frutti". Em períodos que o tom da fala aumentava, as professoras faziam interferências, mas mesmo assim as crianças não paravam de produzir e "consumir" o brinquedo inventado. Nesse dia passaram quase todo o tempo do descansando brincado de fazer e mascar chicletes. (Notas de diário de campo, 23 de março de 2016)

É interessante refletir sobre estes momentos de transgressão da brincadeira como um ato político. As crianças assumem a regra como balizadoras das suas ações, mas ao mesmo tempo, a negociam e a flexibilizam.

O destaque vai também para a forma "fluida" como isto ocorria, ou seja, agindo pelas margens. Estariam as crianças, desta forma, identificando uma relação desigual adulto/criança, marcada pela rigidez da regra? Estariam as crianças realizando uma inversão da lógica da escola?

Ainda que circunscrito aos limites instituídos pela escola, nesse caso as crianças parecem criar uma alternativa entre o brincar da forma que elas gostariam e o brincar permitido pelas professoras, de forma a garantir o momento de descanso de outros colegas (um brincar mais silencioso, marcado por sinais, gestos e olhares).

Considerações finais

Os breves episódios aqui apresentados revelam como na rotina da escola pesquisada, o brincar assume diferentes contornos. Se, por um lado, é importante legitimar espaços e tempos para que as crianças tenham autonomia para escolher do que e com quem querem brincar, por outro é interessante notar como uma rotina flexível permite que as crianças brinquem em horários variados durante o dia, não se limitando apenas aos estabelecidos previamente. Essa mudança na relação com o tempo/rotina da escola permite que as interações entre as crianças, por meio da brincadeira, aconteçam com grande frequência ao longo do dia. Além de chamar atenção para uma experiência formativa vivida pelas crianças, a proposta apresentada pela escola pesquisada também permite que crianças vivenciem processos de autonomia. Elas negociam com os adultos, podem escolher seus horários e atividades, assumindo uma responsabilidade e disciplina pelas suas tarefas. Nas situações descritas, ficou evidente também a maneira singular como as crianças se relacionam com as outras no ambiente escolar. Elas apresentam um conjunto de saberes que compartilham com seus pares na produção das culturais infantis.

Com isso, podemos afirmar que a escola, ao permitir que as crianças possam realizar escolhas e se tornar protagonistas do próprio processo de aprendizagem permite também que elas se desenvolvam em ritmos diferentes e escolham brincar muito além do que no horários instituído formalmente. Tal experiência, ainda que incipiente e em um contexto muito peculiar

(uma escola pequena, com poucos alunos, em distrito de uma cidade no interior de Minas Gerais), oferece pistas para pensarmos outros processos de institucionalização da infância e democracia na escola.

Com isso, podemos afirmar que a escola, ao permitir que se desenvolvam ritmos diferentes para as crianças, oferece a elas a liberdade e autonomia para que realizem suas próprias escolhas e se tornem protagonistas do próprio processo de aprendizagem, sendo as mesmas permeadas por atividades lúdicas como a brincadeira. Tal experiência, ainda que incipiente e em um contexto muito peculiar (uma escola pequena, com poucos alunos, em distrito de uma cidade no interior de Minas Gerais), oferece pistas para pensarmos outros processos de institucionalização da infância e democracia na escola.

Essa centralidade na criança também interroga o papel da escola e da pedagogia propedêutica, sugerindo uma pedagogia vivencial que inter-relacione cognição, imaginação e múltiplas linguagens, na direção de uma escola que possa ser um espaço de encontro de culturas intergeracionais e de construção de saberes pelas crianças. Ao pensarmos a formação integral das crianças, é necessário criar espaços, tempos e práticas dialógicos e reflexivos. Desta maneira, a educação (em tempo) integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo em amplitude para a formação humana e cidadã das crianças.

Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar, em diálogo com a compreensão da singularidade da infância pode contribuir para a mudança da própria concepção de educação escolar, isto é, do papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERI, 2007).

Referências

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.* 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BORBA, A. M. A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância. *Educação em foco,* Juiz de Fora, v. 13, n.2, p. 139-156, set 2008/ fev 2009.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. v. 24, n. 2, São Paulo, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE,G. *O brinquedo e a cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
CARVALHO, L. D. *Educação (em tempo) integral na infância:* ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2013.
CORSARO, W. A. *A Sociologia da Infância*. Trad. Lia Gabrile R. Reis. Rev. Maria Letícia B.P. Nascimento. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
FERREIRA, M. M. M. "*A gente o que gosta mais é de brincar com outros meninos*." Porto: Afrontamento, 2004.
FRIEDMAN, A. *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna, 2006.
GOUVÊA, M. C. S. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M.; SALLES, F. (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem***.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 13-29.
FRIEDMAN, A. Criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: CORRÊA, H.; MARTINS, A.; PAIVA, A.; PAULINO, G. e VERSIANI, Z. (org.). *Literatura*: saberes em movimento**.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-136, 2007.
GUIMARÃES, M. *O brincar e a criança:* pistas para uma escola democrática. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del-Rei. 2017.
JAMES, A. ; JENKS, C. ; PROUT, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge, Polity Press, 2002.
KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M (org.).*O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
KISHIMOTO, T. M. *O jogo, a criança e a educação.* São Paulo, 1992. Tese (livre doc.) USP.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Oliveira-Formosinho J. & Gambôa R. (org.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação.* Porto: Porto Editora, 2011.
PACHECO, J. e PACHECO, M. de F. Escola da Ponte: uma escola pública em debate. São Paulo, Cortez, 2015.
ROCHA, M. L. G. M. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? In: *Jogos e Brincadeiras- tempo, espaços e diversidades (pesquisa em Educação).*

SARMENTO. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*, 2004. Disponível em: http:www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho. Acesso em: 12 abr. 2015.

SINGER, H. *República das Crianças. Sobre Experiências Escolares de Resistência***.** São Paulo: HUCITEC, 1997.

SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância:* evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 112, p. 7-31, março/ 2001.

SUMMERHILL, Disponível em:<http://www.summerhillschool.co.uk/->. Acesso em: 24 out. 2016.

WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

LEITURA DIALOGADA:

UM TEMA FUNDAMENTAL

Silvia H. V. Cruz

Trata-se de um belo artigo sobre um tema fundamental em se tratando de crianças: a brincadeira. Além disso, a importância do trabalho fica maior ainda ao se considerar que, nele, há a intenção de apreender o ponto de vista de crianças.

A Convenção sobre os direitos da criança, de 1989, afirma que deve ser reconhecido à criança "o direito aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias para a sua idade" (BRASIL, 1990). As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reafirmam esse direito, especialmente ao definir a brincadeira e as interações como **eixos norteadores** das propostas curriculares da Educação Infantil. No entanto, há evidências de que esse direito não é plenamente respeitado na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

A realização de pesquisas como a de Guimarães, Carvalho e Silva (2018), que possibilitam a ampliação do conhecimento acerca da brincadeira no âmbito do Ensino Fundamental assume maior importância notadamente após a inclusão das crianças de seis anos nessa etapa da educação, determinada pela Emenda Constitucional nº 59. Isto porque no Ensino Fundamental há normalmente maior pressão acerca da apropriação de conteúdos escolares pelas crianças. Como decorrência, embora ainda se constate a presença de

jogos pedagógicos, a brincadeira de faz de conta ou os jogos de iniciativa e administração das crianças ficam quase totalmente restritos ao recreio e aos tempos anteriores ou posteriores às aulas.

Infelizmente, a falta de informação sobre as grandes contribuições dessas brincadeiras e jogos para as aprendizagens e desenvolvimento infantis tem levado professores outros profissionais da educação a vê-los como irrelevante ou mesmo perda de tempo diante da necessidade da criança "dominar" um grande número de informações. Assim, são desrespeitados os desejos e as necessidades das crianças de brincar.

Na verdade, muitas vezes essa perspectiva já define a ação pedagógica na Educação Infantil, em especial na pré-escola. Por exemplo, Lima (2013), em pesquisa realizada com foco na transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental numa pré-escola de Fortaleza, constatou que momentos de brincadeira não eram comuns e ocorriam apenas com o objetivo de "ocupar" as crianças enquanto a professora realizava outras atividades, quando elas mostravam sinais de cansaço, ou nas transições entre atividades. Isso acontecia a despeito da consciência que a docente tinha de que a brincadeira era muito valorizada pelas crianças, pois a usava como prêmio ou castigo pelo comportamento delas. Nesse trabalho, a autora também constatou que as crianças percebiam que no Ensino Fundamental seria ainda mais intensificada a ausência da brincadeira, como expressa a fala de uma criança: "Tia, tia, aqui [na sala do 1º ano] é só para estudar, não tem brinquedo não!" (LIMA, 2013, p.120).

Rabinovich (2012), ao pesquisar as expectativas crianças de cinco anos de idade de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo em relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental, também percebeu que, para elas, a brincadeira era a atividade mais prazerosa que havia no contexto educativo, mas já não esperavam vivê-la no ano seguinte, marcado pela necessidade de "aprender a ler e a escrever" e "aprender matemática".

Como Guimarães, Carvalho e Silva (2018) deixam claro, a organização da turma com crianças de várias idades, a possibilidade de escolha de atividades, o estímulo à autonomia e um período dedicado à brincadeira (embora pequeno) são características que tornam o contexto no qual a pesquisa foi realizada bastante peculiar. No entanto, mesmo nesse contexto, limites são

colocados em contraposição ao desejo das crianças brincarem durante o período determinado para "descanso": "as professoras não permitiam que as crianças brincassem. Para elas, este era um momento em que todos deveriam dormir ou assistir um filme na televisão" (GUIMARÃES, CARVALHO e SILVA, 2018 p. 11).

No entanto, as crianças transgrediam a proibição da brincadeira. Seria interessante entender um pouco mais isso, talvez perguntando às próprias crianças os seus motivos. Mas, podemos levantar algumas hipóteses: as crianças não estavam carecendo do repouso que os adultos acreditavam (e desejavam) que elas precisassem? O tempo dedicado à brincadeira (metade do tempo dedicado ao descanso) não atendia ao desejo/necessidade das crianças? E/ou elas sabiam que a possibilidade de negociação tinha limites?

A necessidade da brincadeira é tamanha que, mesmo num ambiente onde, de forma diversa ao relatado por Guimarães, Carvalho e Silva (2018), predominava o controle, as crianças de cinco anos de idade buscavam formas de brincar clandestinamente em sala (MARTINS, 2009). Vale destacar que elas faziam uma clara diferenciação entre as suas brincadeiras e as propostas em sala pela professora (planejadas e dirigidas com propósito de promover aprendizagens), afirmando que na sala não pode haver brincadeira. Apesar disso, as crianças não hesitavam em transgredir o que era permitido na sala e brincavam disfarçadamente. Diferente das crianças da Escola João Pio, elas não percebiam condições para a negociação; então, simplesmente burlavam essa regra.

Provavelmente a falta de espaços e tempos para a brincadeira nas salas de atividades seja o principal motivo para a grande relevância que assume o recreio para as crianças. Numa pesquisa que procurou apreender a perspectiva das crianças de uma pré-escola sobre o recreio (SANTOS, 2015), as crianças afirmaram que esta era uma das raras oportunidades para a brincadeira na escola e a principal razão pela qual frequentavam a instituição. Assim, ao ser levantada a hipótese de não existir mais o recreio, as crianças não só expressaram tristeza, mas disseram que, se isso acontecesse, mudariam de escola.

Interessante assinalar que essa tensão trazida no texto entre os desejos das crianças e das professoras parece também expressar pontos de vista bem

diversos acerca da importância da brincadeira no cotidiano escolar. Isso tem aparecido em várias pesquisas. Na Consulta sobre a qualidade na Educação Infantil (CAMPOS e CRUZ, 2006), por exemplo, enquanto a presença de brincadeiras e brinquedos foi a única característica da boa creche/pré-escola apontada por todos os grupos de crianças dos quatro estados brasileiros, ela não foi valorizada pelos adultos igualmente ouvidos nesse trabalho.

Concluo convidando os adultos responsáveis pela educação de crianças que frequentam a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental a lerem ou relerem o trabalho de Guimarães, Carvalho e Silva (2018) buscando os elementos que ele oferece para refletir sobre a imagem de crianças que possuem e repensarem a importância que atribuem à brincadeira para as aprendizagens e desenvolvimento delas e também problematizar o lugar que a brincadeira ocupa na sua prática pedagógica.

Referências

BRASIL. *Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Crianças. Brasília, 21 de novembro de 1990.

LIMA, I. M. M. *As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MARTINS, C. A. *A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil.* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

RABINOVICH, S. B. *A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I:* a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º.ano. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, C. O. dos. *As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza.* 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PARTE III:

DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

9

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE 1973 A 2013: ALGUMAS REFLEXÕES

Mônica C. Baptista
Vanessa F. A. Neves
Patrícia Corsino
Maria Fernanda R. Nunes

Introdução

> *Todo conhecimento (...) deve conter um mínimo de contrassenso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras, o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles* (BENJAMIM, 1993, p. 264).

Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo mapear o estado do conhecimento sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil, na produção acadêmica brasileira, entre 1973 e 2013.[68] Algumas questões orientaram essa investigação: que conhecimentos o campo da Educação Infantil, no Brasil, tem produzido em relação à leitura e à escrita, na educação das crianças de até seis anos de idade? Que temas foram priorizados pelas pesquisas educacionais que se inserem no campo da Educação Infantil?

Entendemos, como Bourdieu (2003, p.179), que "o campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que eles produzem, tem sentido senão relacionalmente, por meio do jogo de oposições e das distinções". Assim, consideramos relevante investigar as tendências deste jogo de oposições e distinções tecidas ao longo dos últimos quarenta anos, na constituição do campo de conhecimento sobre leitura e escrita na Educação Infantil. Analisar relações e tendências, num determinado período histórico, pode abrir caminhos para melhor compreender os espaços de produção de conhecimento como dialeticamente determinados e determinantes das próprias práticas. Dialogando com a epígrafe de Benjamin, o interessante nos levantamentos não é descrever o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas analisar o salto que se dá em cada um deles. O que desvia, o que muda o curso, o que se rompe e se recria ao longo do processo.

Neste artigo, elegemos, para análise, o levantamento quantitativo das produções que foram encontradas nos cruzamentos entre termos gerais e termos específicos. Considerando a dificuldade de localizar publicações por meio digital, já que a disponibilização de publicações em ambiente *web* ocorre a partir da década de 1990, lançamos mão de trabalhos científicos

68. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, que se concretizou mediante uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – COEDI/SEB/MEC. Um dos produtos do projeto foi a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil disponível em http://www.projetoleituraescrita.com.br/. Uma primeira versão deste texto foi apresentda na 38 Reunião Nacional da ANPEd e está disponível em http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf

que levantaram e analisaram a produção de conhecimento no campo da Educação Infantil.

O artigo está organizado em três seções: na primeira, discutimos a metodologia que sustentou a revisão bibliográfica e apresentamos os resultados encontrados. Na segunda, analisamos as tendências e situamos os movimentos de produção do conhecimento no jogo de oposições e distinções. Na terceira, tecemos algumas conclusões e apontamos possibilidades de continuidade.

Metodologia

Para realizar o levantamento bibliográfico, foram utilizadas bases de dados nacionais que continham teses, dissertações e periódicos especializados, bem como os trabalhos apresentados, nos Grupos de Trabalho 07 e 10, nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Considerando possíveis relações entre as tendências pedagógicas que marcaram as últimas quatro décadas de produção na área educacional e as questões relacionadas à alfabetização e à Educação Infantil, delimitou-se um recorte temporal entre 1973 e 2013.

Nas buscas, definiram-se os seguintes termos gerais: Educação Infantil, Creche, Pré-escola, Infância e Bebês e os seguintes termos específicos: Letramento, Alfabetização, Escrita, Leitura, Literatura, Oralidade e Linguagem. Termos gerais e específicos foram cruzados, em uma análise combinatória, para a recuperação do maior número possível de documentos. A etapa subsequente constituiu-se do levantamento de informações nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Bibliotecas Universitárias. A pesquisa dos trabalhos apresentados na ANPEd se restringiu ao Grupo de Trabalho 07 (GT 07) – Educação de crianças de 0 a 6 anos e ao Grupo de Trabalho 10 (GT 10) – Alfabetização, Leitura e Escrita, considerando a proximidade das temáticas de ambos os GTs com o objeto a ser pesquisado.

O levantamento sobre os trabalhos apresentados ao longo da história da ANPEd foi realizado de duas formas. Entre a 1ª e a 22ª reunião (1978-1999), a busca foi realizada por meio da leitura de atas, periódicos da Associação e

entrevistas com pesquisadores, já que tais documentos não se encontravam disponíveis no portal da ANPEd. A partir da 23ª reunião (2000), a busca foi feita por meio de consulta eletrônica, um vez que os trabalhos passaram a ser disponibilizados na página da Associação. Os mesmos não se encontram organizados em forma de banco de dados, o que não nos permitiu realizar uma busca com filtros. Assim, muitos trabalhos foram lidos na íntegra, pois o título, as palavras chave e o resumo não ofereciam informações suficientes acerca do conteúdo específico que permitissem identificá-los ou não com a temática proposta pela pesquisa.

Conforme dados do Quadro 1, a seguir, foram localizados 392 documentos. Desses, 211 são dissertações de mestrado, 71 são teses de doutorado, 1 tese de livre docência, 61 artigos e 48 trabalhos apresentados nos GTs 07 e 10 da ANPEd. Os dados foram agrupados em três interstícios, tomados a partir das possíveis relações que o contexto pedagógico exerceu em cada época. O primeiro interstício corresponde ao período entre 1973 e 1989, período que coincide com os primeiros anos da pós-graduação no Brasil, quando se observa uma produção em processo inicial de publicação e/ou a falta de acessibilidade a elas. O segundo, entre 1990 e 1999, abarca o processo de inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a busca pela consolidação desta etapa nas políticas, nas práticas e nas pesquisas educacionais. O terceiro, entre 2000 e 2013, fornece elementos para se pensar um campo em plena ascensão e vigor, expressos no aumento exponencial das publicações.

Quadro 1: Tipo de publicação relacionada ao tema alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil, por interstício, Brasil-1973-2013.

Interstício	Tipos de documentos					
	Artigos	Dissertações	Livre-docência	Teses	Trabalhos da ANPEd	Total
1973 a 1989	2	12	0	3	2	19
1990 a 1999	9	25	0	10	23	67
2000 a 2013	50	174	1	58	23	306
Total	61	211	1	71	48	392

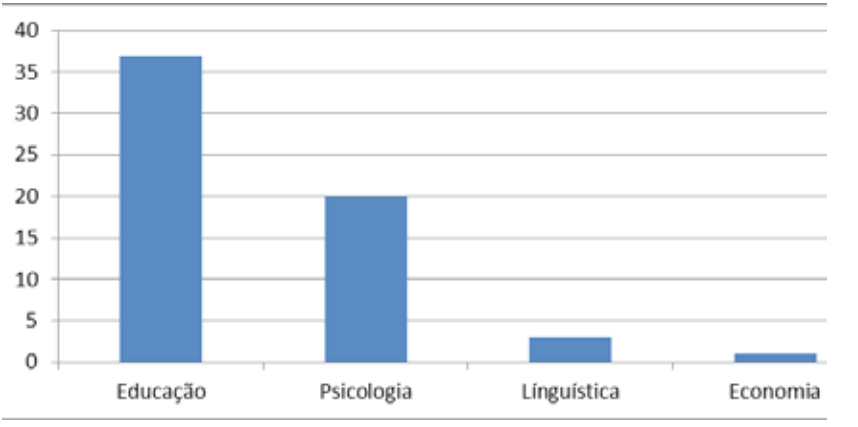
Fonte: Banco de dados da pesquisa Leitura e Escrita na Educação Infantil: estado do conhecimento (1973-2013). Elaboração das autoras, 2016.

Observa-se, nos diferentes tipos de documentos, de um interstício a outro, significativo crescimento de publicações[69] sobre o tema em pauta, com exceção dos trabalhos publicados nos GTs 07 e 10 da ANPEd. Nesse último caso, verifica-se um crescimento exponencial entre o primeiro e o segundo interstício e a manutenção do mesmo quantitativo entre o segundo e o terceiro interstício. Entre 1990 e 1999 foram publicadas 25 dissertações e dez teses, e apresentados 23 trabalhos nas Reuniões da ANPEd, o que corresponde à apresentação de 65,7% das pesquisas de teses e dissertações defendidas no período. Entre 2000 e 2013, foram publicadas 174 dissertações e 58 teses e apresentados, nos GTs estudados, 23 trabalhos, o que representa 9,9% do total de publicações encontradas no período. Esta desproporção entre um interstício e outro nos leva a indagar: por que apenas uma pequena parte dos resultados destas pesquisas de teses e dissertações foram apresentados nesses GTs da ANPEd? Os trabalhos não foram apresentados por que não foram submetidos ou por que não foram aprovados?

Cabe ressaltar que o Quadro1, acima, foi gerado a partir do cruzamento dos termos gerais e específicos, abarcando trabalhos de várias áreas. Em relação aos 61 artigos publicados, em todo o período, conforme aponta o Gráfico 1, a seguir, 37 são da Educação (60, 6%), vinte da Psicologia (32,7%), três da área Linguística/Letras (4,9%), um da área de Economia e Política (1,6%).

69. Foi computada apenas uma tese de livre docência, defendida no ano de 2013. Por possuir um caráter bastante diferenciado em relação às demais publicações e considerando o número inexpressivo de publicações nessa categoria, a tese de livre docência não foi incluída nesta análise.

Gráfico 1- Número de artigos publicados relacionados ao tema alfabetização leitura e escrita na Educação Infantil, por áreas do conhecimento. Brasil 1973- 2013.



Fonte: Banco de dados da pesquisa Leitura e Escrita na Educação Infantil: estado do conhecimento (1973-2013). Elaboração das autoras, 2016.

A Educação detém mais da metade destas produções, evidenciando que o tema alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil é de interesse prioritário dessa área. Entretanto, o percentual de trabalhos encontrados na área da Psicologia não é desprezível, revelando, assim, que também neste campo, há um interesse de investigação que precisa ser conhecido e melhor compreendido. Em que pesem as significativas contribuições da área da Linguística/Letras nos estudos da linguagem, observa-se que, nessa temática, a produção é pouco expressiva. Esse resultado mostra a necessidade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Em relação às teses e dissertações, o movimento foi semelhante ao dos artigos: aproximadamente 60% das pesquisas encontradas são oriundas de programas vinculados à Educação, cerca de 30% dos programas de Psicologia e o restante se encontra disperso nos programas de Letras/Linguística, Ciências Sociais, Filosofia, Fonoaudiologia e Saúde.

No Quadro 2, a seguir, verifica-se outra informação relevante em relação às publicações. Ao observarmos a proporção de cada tipo de publicação por interstício, evidencia-se um salto quantitativo das publicações nos últimos anos.

Quadro 2 – Proporção dos tipos de publicação sobre alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil por interstício de tempo - Brasil- 1973-2013

Interstício	Tipos de documento									
	Artigos		Dissertações		Teses		Trabalhos da ANPEd GT 07		Total	
1973-1989	2	3,28%	12	5,69%	3	4,23%	2	4,17%	19	4,85%
1990-1999	9	14,75%	25	11,85%	10	14,08%	23	47,92%	67	17,09%
2000-2013	50	81,97%	174	82,46%	58	81,69%	23	47,92%	306	78,06%
Total	61	100%	211	100%	71	100%	48	100%	392	100%

Fonte: Banco de dados da pesquisa Leitura e Escrita na Educação Infantil: estado do conhecimento (1973-2013). Elaboração das autoras.

Considerando-se que a área educacional participa de cerca de 60% do total das 392 publicações encontradas, e ainda, que artigos e apresentações na ANPEd são, em geral, frutos de teses e dissertações publicadas por essa área, concluímos que foram produzidas, pela Educação, cerca de 235 pesquisas que abordaram temas sobre alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil, ao longo dos últimos 40 anos. Conclui-se ainda que essa produção concentra-se no último interstício da pesquisa, responsável por mais de 80% das publicações encontradas. É importante relativizar essa informação, já que a busca de dados, como mencionamos acima, foi realizada por meio digital e, como sabemos, a digitalização das publicações é um fenômeno bastante recente, ocorrido a partir de meados dos anos 1990. Ainda assim, entre os anos 1990 e a primeira década dos 2000, o crescimento é significativo e parece demostrar que não foram tão poucos trabalhos como inicialmente supúnhamos. Entretanto, a apropriação e circulação destas pesquisas mostram-se pouco vigorosas.

Tendências nos três interstícios

Como mencionamos acima, houve dificuldades de acesso aos dados, acarretadas pela forma como as informações eram armazenadas e socializadas, até meados dos anos 1990. Nesse período, as informações não eram

disponibilizadas em formato digital. No caso dos GTs 07 e 10 da ANPEd, a consulta a documentos impressos foi bastante dificultada, já que muitos desses documentos não se encontravam agrupados em um único acervo. Foi necessária consultar programas de pós-graduação para recuperar um maior número de documentos, tais como: boletins informativos, atas das reuniões anuais, cópias de trabalhos ou outro tipo de registro impresso.

Diante dessas considerações, não podemos atribuir o crescimento das publicações ao longo do período pesquisado tão somente a um maior interesse da área pelo tema, mas, seguramente, a uma melhoria no acesso às informações. Entretanto, como se verá a seguir, o diálogo com pesquisas sobre o estado do conhecimento em Educação Infantil nos ajudou a balizar nossos achados.

O primeiro interstício – 1973 a 1989

Considerando-se os limites de acesso aos dados, conforme acima destacado, foram encontrados, neste interstício, poucos trabalhos sobre a temática. Observamos que, até o final dos anos 1980, nenhuma ou uma única publicação anual foi encontrada; ou ainda, no caso das dissertações, alcança-se o valor máximo de três publicações em um ano. Tanto no caso dos artigos publicados, quanto das teses, observa-se uma quantidade significativa de anos em que nenhuma publicação foi encontrada. No caso dos artigos, dos dezesseis anos que constituem o interstício, em doze deles não se registra nenhum documento. No caso das teses, observam-se onze anos sem nenhuma publicação, o que não significa, ressaltamos mais uma vez, que elas não existam, mas que não se encontram acessíveis por meio digital.

Quanto aos GTs 07 e 10 da ANPEd, em que pese as dificuldades de aceder às fontes, as informações, possivelmente, se aproximam um pouco mais da produção da época, já que se acedeu a fontes impressas. Registra-se a presença de dois trabalhos, um apresentado em 1986 e outro em 1989. Vale ressaltar que entre 1978 (ano de criação da ANPEd) e 1996, as informações são escassas e incompletas, podendo-se afirmar que que não foi possível localizar nenhum trabalho sobre a temática.

A provável escassez de publicações sobre a temática da leitura e da escrita, nos anos 1970, conforme pudemos observar, parece estar em consonância com os achados de Rocha *et al* (2001) em relação à Educação Infantil como um todo. Sobre a produção referentes à Educação Infantil, na década de 1970, os autores mencionam o trabalho de Rosa (1986) como um dos poucos que investigou a produção da área.

Na sua dissertação, Rosa (apud ROCHA, 2001) ao analisar dezenove pesquisas produzidas em São Paulo e Rio de Janeiro, constata "uma influência marcante dos estudos de educação compensatória como forma de resolver os problemas das crianças pobres (ROSA apud ROCHA, 2001, p. 9)", bem como uma ruptura com essa mesma concepção a partir dos anos 1980.

Campos & Haddad (1992, p. 12), em trabalho que retomou artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, entre 1971 e 1991, reforçam a tese de que os trabalhos publicados na década de 1970 baseavam-se na concepção compensatória da educação pré-escolar. Interessa-nos as possíveis relações entre a educação compensatória, que tanto influenciou as pesquisas nos anos 1970 ou mesmo a crítica que se seguiu a essa concepção, nos anos 1980, e a questão da alfabetização, da leitura e da escrita na Educação Infantil. Como a chamada "educação compensatória" teria impactado na produção teórica voltada para a educação das crianças menores de sete anos e que relações essa influência teria no tema da leitura e da escrita?[70]

No trabalho já mencionado, Campos e Haddad (1992) salientam que, apesar do número pouco significativo de artigos sobre Educação Infantil, encontrados nos *Cadernos de Pesquisa*, o segundo número editado em 1971 discutiu, exclusivamente, a pesquisa da psicóloga Ana Maria Poppovic sobre alfabetização em crianças de seis anos de idade que frequentavam instituições pré-escolares públicas. Como alertam as autoras, não parece mera coincidência o fato de o tema sobre as crianças menores de sete anos ter surgido intimamente relacionado à questão da alfabetização. Destacam ainda que, durante a década de 1970, a maioria dos trabalhos que integraram a amostra era de autoras ligadas ao grupo de Poppovic. É de se supor que o combate ao fracasso escolar das crianças das camadas populares incidisse

70. Consideramos aqui as crianças menores de sete anos uma vez que as crianças de seis anos, nesse período histórico, de acordo com as diretrizes da política educacional brasileira, era o público da Educação Infantil.

sobre a alfabetização e que a forma privilegiada seria atuar na pré-escola propedeuticamente.

Outro aspecto que chamou especial atenção das pesquisadoras foi o fato de temas, diretamente relacionados ao trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, não serem tratados como tal, entre eles, a alfabetização. Por que essa relutância em pesquisar essa temática, sobretudo se considerarmos, de um lado, a pressão social para que a pré-escola assumisse uma determinada função pedagógica e propedêutica e, de outro lado, a emergência de uma teoria psicogenética[71] que marcaria profundamente as práticas pedagógicas de leitura e escrita, especialmente aquelas voltadas para a alfabetização infantil? Essa relutância teria, de fato, marcado a pesquisa sobre Educação Infantil naquele período (1971-1991)? Teria a resistência à educação compensatória implicado em uma "aversão" à discussão sobre a relação entre Educação Infantil e alfabetização?

Para Campos e Haddad (1992), a década de 1980 é um período marcado pela teoria crítica da Educação, que, para as autoras, combate ao mesmo tempo, de um lado, o poder ilusório das chamadas teorias não críticas e, de outro lado, a impotência que decorre das teorias crítico-reprodutivistas. Nesse contexto, para alguns autores, a pré-escola era compreendida como uma política compensatória que, ao lado de outros programas de compensação, serviria como medida paliativa para mais uma vez "contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente" (SAVIANI, apud CAMPOS e HADDAD, 1992, p.16). Para as autoras, esse argumento, que criticava a concepção compensatória da pré-escola, foi "sequestrado" por aqueles defensores da prioridade ao Ensino Fundamental e acabou por arrefecer o entusiasmo pela educação pré-escolar. Além disso, ainda segundo as autoras, esse "engajamento" teria subtraído da Educação Infantil qualquer objetivo educacional válido, atribuindo a ela, certo mérito assistencial de combate à pobreza.

No embate que se travou à época, alguns artigos, ao mesmo tempo em que asseveravam os equívocos da concepção compensatória, tentaram retomar a discussão, de forma a restabelecer a relevância do debate sobre a pré-escola. Um dos artigos mais lúcidos, na opinião de Campos e Haddad

71. Referimo-nos à emergência, em meados dos anos 80, da psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

(1992), é o de Ana Maria Poppovic (1984). Nesse artigo, Poppovic fundamenta suas posições em defesa do investimento na pré-escola. Interessante perceber que a questão da aprendizagem da leitura e da escrita é, na verdade, um dos conhecimentos que demarca o debate sobre sucesso ou fracasso escolar, enfim, que define, na visão de Poppovic (1984), a relevância de a educação iniciar-se antes daquela considerada compulsória. Interessante notar que trinta anos depois o movimento por uma pré-escola compensatória, com diferenças na forma e no conteúdo, ameaça retornar.

O segundo interstício - os anos 1990

Se comparado com o período anterior, os anos 1990 apresentam uma maior diversidade. Entre 1990 e 1999, houve um aumento em todos os quatro tipos de publicação, sendo o mais expressivo o número de dissertações e de trabalhos apresentados nos GTs 07 e 10 da ANPEd. Passaram de doze para 25 e de dois para 23, respectivamente. Em relação aos artigos, apesar de observar-se um acréscimo, ainda permaneceu-se com um número pequeno de publicações, de dois artigos no interstício anterior para nove, no segundo. Entretanto, nesse segundo interstício, há uma maior constância em termos de ocorrências anuais do que o observado na década anterior. A análise qualitativa dessa produção poderá indicar se esses artigos são resultado de pesquisas iniciadas no interstício anterior, à melhoria das condições de divulgação, advinda do processo de digitalização dos dados que ocorreu majoritariamente nos anos 1990, no Brasil ou se ao aumento de programas de pós-graduação no Brasil que ocorreu exatamente neste período.

A situação das teses é similar à dos artigos. Em três dos quatro anos dessa década (1990, 1991, 1998), nos quais não foram encontrados artigos publicados, não há tampouco registro de teses apresentadas. Em três anos (1992, 1995 e 1999), encontrou-se a relação de um artigo para uma tese.

No caso das dissertações publicadas e dos trabalhos apresentados na ANPEd, o número é superior se comparado ao dos artigos e teses e apresenta um total que se aproxima entre si (25 dissertações e 23 trabalhos). Entretanto, não se observa uma regularidade, isto é, um crescimento ou uma diminuição no número de publicações ao longo dos anos. Por exemplo,

de uma dissertação, em 1991, passa-se, no ano seguinte (1992), para cinco e, depois, para nenhuma no próximo ano (1993). A mesma dispersão é observada no caso dos trabalhos apresentados na ANPEd. O maior número de publicações encontrado em um único ano, em ambos os casos, foi seis, não coincidindo o mesmo ano entre os dois tipos de publicação.

Ao relacionarmos os dados encontrados por Rocha *et al* (2001) com os dados encontrados por esta pesquisa, observamos alguns pontos em comum e algumas divergências. Como destacamos acima, há uma irregularidade no número de publicações, ao longo do período. Além disso, é grande a variação de um ano para outro. Ainda que, em ambos os casos, o número de dissertações seja quase sempre maior do que o de artigos e teses[72], a diferença é significativamente maior no caso das publicações encontradas por esta pesquisa. Tal diferença parece indicar que o espaço editorial não era, naquele período, suficiente para a veiculação das pesquisas.

Para se compreender o comportamento da área da Educação Infantil em relação à leitura e escrita, outro aspecto importante de ser investigado é a quantidade de trabalhos que tratam desse tema em relação a outras temáticas. Nessa perspectiva, uma análise da produção encontrada no levantamento de Rocha *et al* (2001) nos possibilita construir um parâmetro acerca da dimensão da temática sobre leitura e escrita no universo das pesquisas sobre a educação de crianças de zero a seis anos de idade.

A partir dos títulos, resumos e palavras chave do banco de dados disponibilizado pelo levantamento realizado por Rocha *et al* (2001), agregamos os trabalhos em três grupos, de acordo com os interesses das pesquisas. Um primeiro é constituído por investigações que descrevem e analisam aspectos do fazer docente; da ação ou reação das crianças frente às práticas educativas ou que investigam as metodologias adotadas para ensinar determinados conteúdos ou abordar certas áreas do conhecimento junto às crianças. O segundo grupo é composto por pesquisas que analisam condicionantes políticos e sociais que interferem na oferta educacional. O terceiro grupo é composto por temas emergentes, que caracterizam as sociedades contemporâneas, advindos do reconhecimento de novos grupos

72. Apenas em 1984, 1987 e 1992, foram encontrados mais artigos do que dissertações, no caso da pesquisa de Rocha *et al* (2001).

e atores sociais, bem como de temáticas que começam a despertar o interesse dos pesquisadores da área, como veremos a seguir.

São exemplos de temáticas do primeiro grupo, pesquisas que se interessam pelas interações das crianças entre si ou delas com os adultos; inclusão de crianças com deficiência; análise das opções metodológicas que professoras e instituições assumem para trabalhar determinadas áreas do conhecimento; estudo das diferentes concepções sobre criança, infância e educação e a maneira como elas se expressam no fazer cotidiano das profissionais; avaliação do desempenho das crianças realizada pelas professoras e pelas instituições de ensino.

No segundo grupo, incluem-se estudos que se interessam pela avaliação de políticas públicas; de currículos, modelos pedagógicos ou de programas, medindo seus impactos nas aprendizagens infantis; avaliação de instituições e das condições de oferta do atendimento educacional; reflexões acerca da função social das instituições de Educação Infantil; história de instituições, concepções educacionais, modelos educativos; conhecimentos que as profissionais possuem acerca de algum modelo teórico; análise de currículos de cursos de formação inicial e continuada; apreciação de cursos e programas de formação docente; relação entre as instituições, as famílias e a comunidade.

Em um terceiro grupo, incluíram-se temas que emergem de questões contemporâneas e que aparecem ainda timidamente, tais como: pesquisas com crianças que investigam, por exemplo, as concepções infantis sobre a instituição que frequentam; relações raciais, de gênero e a maneira como se manifestam e são abordadas no cotidiano da Educação Infantil e estudos que realizam levantamentos sobre o estado da pesquisa na área. Finalmente, nesse terceiro grupo foram incluídos também trabalhos cujo interesse era alheio às questões educacionais, mas que, por haverem sido realizados em instituições de Educação Infantil, integraram o *corpus* do levantamento.

Tomando-se como referência essa classificação, encontramos que a maioria dos 430 trabalhos localizados por Rocha *et al* (2001), sendo 140 artigos, 270 dissertações e 19 teses, foram classificados como pertencentes ao segundo grupo. Foram classificadas, nesse segundo grupo, 235 dissertações, teses e artigos. Entre os 430 trabalhos, 163 foram categorizados como pertencentes ao primeiro grupo, e, portanto, analisam aspectos do conhecimento humano

e maneiras de ensiná-lo ou de ser apropriado pelas crianças, investigando sua presença no cotidiano escolar, as metodologias empregadas, as mediações realizadas para assegurar a ampliação das experiências infantis etc. No interior desse grupo, cinquenta trabalhos referem-se à temática da leitura e da escrita.

Esses números parecem indicar que os interesses, majoritariamente expressos pelas pesquisas sobre Educação Infantil (55%), buscam responder perguntas sobre o funcionamento e a avaliação de políticas públicas, a história do atendimento à criança de zero a seis anos, papel a ser desempenhado pelos professores e as instituições que atendem essas crianças. Em segundo lugar (38%), ficariam indagações, por exemplo, sobre que práticas vêm sendo desenvolvidas no interior das instituições: como as professoras atuam, como as crianças se apropriam dos conhecimentos, o que se considera adequado de ser ensinado às crianças, qual a melhor forma de fazê-lo, como vem sendo levado a cabo o desafio de assegurar o direito à educação a crianças de zero a seis anos.

Constata-se a inquestionável relação entre as pesquisas produzidas e as múltiplas demandas desse período, principalmente no que tange à argumentação sobre a integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino. Podemos dizer que o processo histórico deste interstício foi consolidando a concepção de criança como sujeito social, e a Educação Infantil como direito da criança.

Esse panorama nos permite levantar algumas questões que poderão orientar novas investigações. Se tomarmos outras pesquisas sobre o estado do conhecimento em Educação Infantil, em outros períodos, encontraríamos temáticas semelhantes as que localizamos na leitura dos títulos, palavras chave e resumos que constam no banco de dados disponibilizado por Rocha et al (2001)? Que temáticas foram e são privilegiadas, ao longo dos diferentes períodos? Como a leitura, a escrita, a oralidade e a alfabetização se comportam em relação às demais temáticas?

O terceiro interstício - 2000 a 2013

Os anos 2000 inauguram um momento profícuo para as publicações que trataram dessa temática. Além da maior frequência e constância de

publicações, houve, excetuando-se o caso da ANPEd, um aumento expressivo na quantidade de publicações em cada um dos tipos. Passou-se de nove artigos, no segundo interstício, para cinquenta no terceiro; de 25 dissertações para 174; de dez teses para 58. No caso da ANPED, permaneceram 23 trabalhos apresentados em ambos.

Se nos três tipos de publicação observa-se o crescimento em números absolutos, bem como na frequência, no caso da ANPEd, como se pode observar acima, os números destoam. Na maioria dos anos que compõem este interstício, ou não houve nenhum trabalho apresentado ou foi apresentado apenas um. É o caso dos anos 2000, 2001, 2002 e 2006. Nos anos 2003, 2004, 2010 e 2013, apenas um trabalho foi apresentado. Em 2007 e 2008, contam-se dois trabalhos anuais e, em 2009, 2011 e 2012, três trabalhos. O ano com maior número de trabalhos foi 2005, com seis trabalhos, repetindo o ápice de apresentações observado em 1996.

Ao desagregarmos os dados da ANPEd por grupo de trabalho (Quadro 3), chama atenção uma inversão no quantitativo de trabalhos apresentados nos dois GTs. Na década de 1990, o GT 07 concentrou o maior número de trabalhos sobre essa temática 15). Nos anos 2000, essa tendência se inverte e passa a ser o GT 10 o que concentra o maior número de trabalhos sobre a temática (16).

Quadro 3 - Número de trabalhos apresentados por GTs da ANPEd sobre alfabetização , leitura e escrita na Educação Infantil. Brasil- 1993-2013

Interstício	GT 7	GT 10	Total
(1975-1989)	1	1	2
(1990-1999)	15	8	23
(2000-2013)	7	16	23
Total	23	25	48

Fonte: Banco de dados da pesquisa Leitura e Escrita na Educação Infantil: estado do conhecimento (1973-2013). Elaboração das autoras. 2016

Dois aspectos animam sobremaneira o aprofundamento da investigação sobre os trabalhos apresentados na ANPEd. Em primeiro lugar, a relevância

da Associação para a área da Educação Infantil. Desde o início de sua constituição, o GT 07 vem agregando os maiores pesquisadores da área e, consequentemente, as pesquisas mais influentes sobre as diferentes temáticas relacionadas à primeira infância e sua educação passam, definitivamente, por esse espaço de avaliação e divulgação de conhecimento. O mesmo em relação ao GT 10 em relação às pesquisas sobre alfabetização. Em segundo lugar, destaca-se o fato de o *corpus* ser limitado, o que nos permitiria acessar o universo dos dados. Esses dois aspectos nos levariam a indagações e a possíveis respostas que nos ajudariam a entender melhor as características da produção acadêmica, seus limites e os desafios a serem enfrentados para que essa produção expanda o conhecimento sobre oralidade, leitura e escrita, na Educação Infantil. Por exemplo, que temas têm sido compartilhados e avaliados entre os pesquisadores que se dedicam à Educação Infantil? Como essa temática se comporta em relação às demais? Que peso tem a leitura e a escrita entre os temas dos trabalhos não aprovados? Qual o conteúdo priorizado nos trabalhos aprovados sobre leitura e escrita, ao longo desses anos? Houve algum trabalho encomendado que abordou essa temática? É possível identificar alguma relação entre os trabalhos apresentados na ANPEd, as dissertações e as teses defendidas? Que aspectos contribuíram para o aumento do número de trabalhos sobre leitura e escruta no GT 10?

Considerações finais

Considerando os objetivos traçados e também as perguntas previamente formuladas, fez-se necessário algumas opções metodológicas. Podemos citar como exemplo, o recorte temporal que, apesar de impor uma dificuldade considerável, mostrou-se necessário, já que nossa intenção era a de avaliar a relação entre concepções educacionais e as temáticas e/ou as metodologias elegidas pelas pelos pesquisadores. Uma das grandes dificuldades dessa definição foi a de acessar os trabalhos publicados nas décadas de 1970, 1980 e início dos anos 1990, já que a consulta aos documentos foi feita por meio digital. Por isso, a continuidade da pesquisa exigirá uma ampla investigação sobre os estudos que se dedicaram a realizar levantamentos sobre pesquisas que se inserem nos temas da Educação Infantil e da alfabetização da infância.

Outra definição foi sobre o *corpus* da pesquisa. Ao restringirmos a investigação dos artigos ao banco de dados Scielo, temos consciência de que parte importante da produção deixou de ser analisada. Artigos publicados em revistas de divulgação, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, nos interessariam pelo seu alcance, por seu caráter de disseminação de ideias e pela sua influência no debate. A análise desses artigos nos colocaria em contato com o pensamento da época, com questões que, muito possivelmente, circulavam nas escolas.

A opção pelos termos gerais e específicos mostrou-se profícua tanto pelo amplo espectro de publicações encontradas quanto pela condição favorável que ela promoveu para a definição da área de investigação. A composição do banco de dados nos mostrou que os termos gerais bebê(s), creche(s), educação infantil, infância(s) e pré-escola(s) agrupam expressões que abarcam o campo da primeira infância e sua relação com a educação formal. Já os termos específicos (alfabetização, escrita, leitura, letramento, linguagem, literatura e oralidade) definem o universo que queríamos ver relacionado com a educação formal da primeira infância.

Finalmente, gostaríamos de destacar a urgência de se organizar as informações sobre as reuniões anuais e as publicações dos GTs da ANPEd. O processo de levantamento de dados evidenciou a potência da Associação para o resgate histórico das pesquisas sobre Educação e, ao mesmo tempo, a fragilidade, a dispersão e a perda de informações fundamentais para a pesquisa sobre Educação no Brasil.

Quanto aos dados encontrados, poderíamos concluir que, essa primeira fase teve o mérito de definir os passos metodológicos, organizar o banco de dados e realizar as primeiras análises quantitativas. Entretanto, para responder às perguntas formuladas sobre o que se tem investigado, que temas têm sido priorizados, que pesquisadores e grupos têm realizado essas investigações, sob que influências teóricas e a partir de que estratégias conceituais e metodológicas, será preciso dar continuidade a esta pesquisa. Que estes novos passos nos permitam ver os contrassensos, os desvios que nos permitam analisar os jogo de oposições e distinções.

Referências

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II - Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOUDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p.11-20, fev.1992.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto alegre: Artes Médicas, 1985.

KRAMER, S. (org). *Retratos de um desafio*: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

POPPOVIC, A. M. Em defesa da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, n.50, p.53-56, ago.1984.

ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J.; STRENZEL, G. R. *Estado do Conhecimento da Educação Infantil no Brasil (1983-1996)*. Brasília: MEC/ Inep/Comped, 2001.

ROSA, L. O. A pesquisa sobre educação pré-escolar: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v. 67, n. 155, p. 117 -134, jan./abr. 1986.

LEITURA DIALOGADA: APONTAMENTOS

Rita de Cássia Freitas Coelho

Antes de comentar aspectos relacionados ao capítulo *"Produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil"*, considero importante destacar a relevância da estrutura e da metodologia do "Projeto leitura e escrita na Educação Infantil", estudo mais amplo no qual se insere a pesquisa sobre a produção acadêmica.

O projeto teve como objetivo subsidiar o Ministério da Educação, especificamente a Secretaria de Educação Básica, acerca do papel da Educação Infantil em relação às práticas de leitura e escrita, propondo, ao Ministério, um posicionamento/ação em relação à política de Educação Infantil. O objetivo geral foi concretizado em uma proposta de Programa Nacional de Formação Continuada a ser ofertado aos professores em exercício na Educação Infantil. Assim como outros projetos, assumiu o compromisso de buscar formular proposições para a política do governo federal a partir de pesquisas implementadas pelas equipes de universidades federais brasileiras.

Tomar a produção de conhecimento como subsídio para a formulação de ações políticas governamentais não é tradição da gestão pública e tampouco da produção acadêmica.

Nesse sentido, a reflexão oportunizada pelo estudo e sintetizada neste capítulo é muito bem-vinda, pois possibilita um mapeamento da produção de diferentes pesquisadores sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil.

A partir dos achados dessa pesquisa, penso poder afirmar que, em relação à alfabetização e à Educação Infantil, estamos diante de uma "velha" questão nacional, recorrente e, ao mesmo tempo, atual, que precisa ir além do diálogo com especialistas, pesquisadores, gestores, professores e profissionais da Educação Infantil e da Alfabetização. Aprofundar o conhecimento no âmbito de pesquisas relacionadas a essa etapa da Educação Básica parece ser um ótimo começo, mas não suficiente para darmos um "salto" na compreensão dessa complexa relação no âmbito da política educacional. Seria, portanto, necessária e importante a continuidade da pesquisa, mas não apenas a partir das questões e interlocutores já muito bem apontados no capítulo, como também ampliadas "relacionalmente" para outras áreas, tais como as áreas da gestão e política educacional, do currículo e do Ensino Fundamental, várias delas, inclusive, organizadas como Grupos de Trabalho na própria ANPED.

Esse diálogo poderá contribuir, também, para um aprofundamento e maior coerência dos critérios escolhidos para agrupamento e análise dos dados em três interstícios temporais. Observamos que a definição de períodos temporais considerou, para o primeiro interstício, características da política de pós-graduação e, nos seguintes, características da política de Educação Infantil. Não seria importante definir as fases a partir dos mesmos critérios? Valeria a pena incluir tendências da oferta e demanda da Educação Infantil nos três interstícios, inclusive correlacionadas a dados do atendimento?

Ressalto, ainda, a conclusão das autoras de que "a opção pelos termos gerais e específicos mostraram-se bastante profícuos", o que não se observa em outras pesquisas da área da Educação Infantil, como as que se referem à educação no campo, ao currículo e à avaliação. Parece que alguns termos técnicos e palavras chave são inadequados ou não se aplicam à Educação Infantil.

Nesse sentido, destaco que a constatação de que há um entendimento entre pesquisadores sobre esses termos aplicados à Educação Infantil, me parece ser um avanço passível de destaque.

São pequenas dimensões, mas essenciais e que precisam ser pautadas na ambiência coletiva de produção do conhecimento.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ademilson de Sousa Soares - Professor Associado da Faculdade de Educação da UFMG. Professor do Programa de Pós- graduação em Educação da UFMG. Professor pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI. Coordenador do grupo de estudos Política Educacional, Resistência, Formação e Filosofia para Criança, Infância e Educação Infantil - PERFFIL-CIEI. Desenvolve investigações sobre pressupostos epistemológicos das pesquisas, formação de professores, e conceito de natalidade em Hannah Arendt. E-mail:

E-mail: profpaco@gmail.com

Angela Coutinho - Graduada em Pedagogia - Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), Mestre em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (2010). Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (NUPEIN/UFSC).

E-mail: angelamscoutinho@gmail.com

Angela Rabelo Barreto – Psicologa, mestre e doutora em Psicologia. Atuou no Ipea em estudos e pesquisas em políticas públicas na área de Educação (1988-2004). Foi professora-assistente da Universidade de Brasília (1989-1996); coordenadora-geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (1992-1998); coordenadora do Setor de Educação da Representação da Unesco no Brasil (2002-2003). Atua como consultora, pesquisadora e docente na área de desenvolvimento humano e educação básica, principalmente nos seguintes

temas: infância, desenvolvimento infantil, educação infantil, políticas e programas de educação, magistério e formação docente.

E-mail: amrfbarreto@uol.com.br

Erika Germanos - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-MG, e Bacharel em Biologia pela mesma universidade, tem Mestrado em Biodiversidade Animal pela Universidade Federal de Santa Maria-RS-Brasil. Seus interesses incluem formação inicial e continuada de professores, ensino de ciências e investigações na área de educação ambiental.

E-mail: erika.germanos@gmail.com

Fernanda Müller - Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB); Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas sobre a Infância (GIPI).

E-mail: fernandamuller@unb.br

Isabel de Oliveira e Silva - Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG. Atua na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (UFMG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FaE/UFMG).

E-mail: isabel.os@uol.com.br

Isis Cristine da Silva Gomes - Professora do Governo do Distrito Federal; Formada em Pedagogia (UnB).

E-mail: isisgomes.unb@gmail.com

Iza Rodrigues da Luz - Doutora em Educação pela UFMG. Professora associada da FaE/UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI/FaE/UFMG.

E-mail: izarodriguesluz@gmail.com

José Eustáquio de Brito - Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (1988), possui especialização em Administração nas áreas de Teoria das Organizações e Gestão de Recursos Humanos pela UFMG (1994) e em Economia do Trabalho e Sindicalismo, pelo Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho (Cesit), da UNICAMP (1995). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (2003). Com o apoio do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, doutorou-se em Educação pela FaE-UFMG (2008), tendo feito estágio de doutoramento (Doutorado Sanduíche) no Institute dErgologie de lUniversité de Provence, em Aix-en-Provence, França (2007).

E-mail: jeustbrito@uol.com.br

Laís Caroline Andrade Bitencourt - Doutoranda em Educação (FAE/UFMG), Mestra em Educação (UFBA), Pedagoga e Psicopedagoga. Pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FAE/UFMG). Desenvolve pesquisas sobre a formação da professora que atua na Educação Infantil, especificamente com bebês.

E-mail: laiscarolineabit@gmail.com

Larissa Maria Santos Altemar - Licenciada em teatro pela EBA/UFMG, mestra em educação pela FAE/UFMG e educadora no Memorial Minas Gerais Vale.

E-mail: laltemar@hotmail.com

Levindo Diniz de Carvalho - Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG. Docente e pesquisador nos campos da educação, infância e cidadania especialmente com os temas: Educação Integral; Educação Infantil; Brincadeira e cultura; Cidade e infância. É membro do grupo TEIA - Territórios Educação Integral e Cidadania e vice-coordenador do NEPEI - Núcleo de Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil ambos da Faculdade de Educação da UFMG.

E-mail: levindodinizc@gmail.com

Lisa Minelli Feital - Mestre em Educação-Promestre/FaE/UFMG. Especialista em Educação Infantil - FaE/UFMG. Graduada em História - UNI-BH. Professora da Educação Infantil – Rede Municipal de Belo Horizonte. Temas de pesquisa: Educação Infantil, Infância, Relações Étnico-Raciais.
E-mail: lisa.feital@gmail.com

Luciana Esmeralda Ostetto - Doutorado em Educação – Unicamp. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, onde atua no curso de Pedagogia e orienta Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do FIAR - Círculo e estudo e pesquisa Formação de Professores Infância e Arte, articula ensino, pesquisa e extensão com temas fertilizados na interface educação e arte: arte e educação infantil, formação estética docente, narrativas autobiográficas de formação estética.
E-mail: lucianaostetto@id.uff.br

Márcia Aparecida Gobbi - Professora doutora da fe-usp. Investiga, há muitos anos, desenhos criados na infância, em especial educação infantil. Atualmente desenvolve pesquisa com crianças em ocupações de moradia na cidade de São Paulo.
Email: mgobbi@usp.br

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira - Professora Emérita da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Licenciada em Filosofia pela PUC-SP, Especialista em Psicologia Clínica pelo Sedes Sapientiae-SP. Doutora em Psicologia pela University of London, com Pós Doutorado no Institute of Child Health, Londres e no Laboratoire de Psycho-Biologie de L'Enfant, Paris. Professora Titular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, e membro do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-USP-RP) .
E-mail: mcrferre@usp.br

Márcia Dárquia Nogueira da Silva - graduada em Artes Visuais pela UEMG- BH, com mestrado em educação pela FaE - UFMG e Doutoranda também pela FaE - UFMG. Professora da Educação Infantil há 17anos.

E-mail: marciadarquia@hotmail.com.

Maria Cristina Soares de Gouvêa - Professora titular da Faculdade de Educação da UFMG. Professora do Programa de Pós- graduação em Educação da UFMG. Bolsista de produtividade I-B do Cnpq. Desenvolve investigações sobre relação infância, sociedade e cultura, tanto numa perspectiva histórica, quanto contemporânea.

E-mail: crisoares43@gmail.com

Maria Fernanda Rezende Nunes - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Professora Titular-livre do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Coordenadora do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. pesquisa políticas públicas em educação infantil.

Email: nunes.mariafernandarezende@gmail.com

Maria Inês Mafra Goulart - Professora Associada no Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora pela UFMG e Pós-doutora pela University of Victoria, Canadá. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação Infantil. Seus interesses de pesquisa incluem Educação Infantil, Educação em Ciências na Educação Infantil, aprendizagem e desenvolvimento em ambientes escolares e formação de professores.

E-mail: marinesmg@gmail.com

Maria Lúcia de Resende Lomba - Doutoranda em educação (FaE/UFMG). Mestra em Educação (UFES). Graduada em Filosofia e em Pedagogia (UEMG) e em História (Simonsen/RJ). Pesquisadora integrante do Núcleo

de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FaE/UFMG). Desenvolve pesquisa sobre a docência na Educação Infantil.

E-mail: mlresende@gmail.com

Mariana Guimarães - Graduada em Letras e em Pedagogia. Professora na Escola Caminho das Águas (Iniciativa Waldorf em São João del Rei). Professora de Inglês para crianças. Mestre em Educação pela UFSJ.

E-mail: marianaguimaraes84@gmail.com

Mônica Correia Baptista - Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Filiação instituicional: Professora Associada do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenadora do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Interesse de pesquisa: Políticas e práticas pedagógicas na educação infantil; currículo e formação de professores da educação infantil, oralidade, leitura e escrita na educação infantil.

E-mail: monicacb@fae.ufmg.br

Patrícia Corsino - Doutora em Educação pela PUC-Rio, Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, coordenadora adjunta do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação-LEDUC e do projeto "Leitura e escrita na Educação Infantil". Desenvolve projetos de ensino, pesquisas e extensão nas seguintes áreas: infância, linguagem, leitura, escrita, literatura infantil, Educação Infantil.

E-mail: corsinopat@gmail.com

Paulo Menezes - Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Departamento de Educação da UFJF, desde 2010, com atuação nos seguintes temas de pesquisa: educação em ciências, brinquedos científicos, ensino de física, formação de professores, tradição e inovação no ensino, pesquisa colaborativa e educação CTS.

E-mail: paulo.menezes@ufjf.edu.br

Rafaela Nunes Marques - Professora do Governo do Distrito Federal; Membro do GIPI; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

E-mail: rnunesmarques@gmail.com

Ricardo Carvalho de Figueiredo - Professor do curso de graduação em Teatro e da Pós-Graduação em Artes da UFMG. Desenvolve investigação sobre a aprendizagem da docência em Teatro e as relações entre a criança e o teatro contemporâneo.

E-mail: ricaredo@yahoo.com.br

Rita de Cássia de Freitas Coelho - Socióloga, integrou a coordenação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Coordenadora Geral da Educação Infantil no Ministério da Educação entre setembro de 2007 e agosto de 2016. Atualmente é pesquisadora do Centro de Politicas Publicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de interesse e atuação: políticas públicas de educação infantil.

E-mail: rita.coelho@caed.ufjf.br

Rogério Correia da Silva - Doutor em Educação. Professor adjunto da Faculdade de Educação UFMG. Pesquisador das áreas da antropologia e aprendizagem, infância indígena, jogos e brincadeiras infantis.

E-mail: rogex.correia@gmail.com

Silvia Helena Vieira Cruz - Possui graduação em Psicologia (1979), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (1987) e também doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1994). Fez estágio de aperfeiçoamento no Departamento de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas durante o ano de 2005 e pós-doutorado na Universidade do Minho (Braga-Portugal) em 2007. É professora titular da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: silviavc@uol.com.br

Valdete Côco – Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). Coordenadora do GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2016-2017 / 2018-2019). Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas formação de professores, linguagens e educação infantil.

Vanessa Ferraz Almeida Neves - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e Pós-doutora em Educação pela Ohio State University. Professora Adjunta da FaE/UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. Desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão nas áreas da infância, educação infantil, psicologia histórico-cultural e etnografia.

E-mail: vfaneves@ufmg.br

Virgínia Souza Oliveira - Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente cursa o Mestrado em Educação na mesma instituição.

E-mail: virginiaso.vs@gmail.com

Viviane Fernandes Faria Pinto - Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Membro do GIPI; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

E-mail: viviane.educ@gmail.com

FINO TRAÇO
EDITORA

FORMATO: Ebook (versão digital) | 248 p.
TIPOLOGIAS: Minion Pro, Myriad Pro
PAPEL DA CAPA: Supremo 250g/m²
PAPEL DO MIOLO: Chambril Avena 80g/m²

PRODUTORA EDITORIAL: Betânia Figueiredo
ASSISTENTE DE PRODUÇÃO E DIAGRAMAÇÃO: Gabriela Favarini
CAPA: Edson A. Araújo Oliveira e Gabriela Favarini
FOTO DE CAPA: Márcia Dárquia Nogueira da Silva- Unidade Municipal de Educação Infantil Santa Amélia
REVISÃO DE TEXTOS: Cláudia Rajão

Este livro apresenta uma lógica composicional implicada com a premissa de fortalecer os encontros, expressada por escritas conjuntas, que dialogam com outros dizeres e que chamam novas análises, intentando nutrir dialogicidades...(...) sua originalidade e relevância, constitui importante contribuição, revigorando o compromisso com os direitos das crianças, a educação e a democracia.

Valdete Côco

Esperamos que esse conjunto de trabalhos também se situe no enfrentamento de disputas pelos direitos de todas e de cada criança brasileira. Que nós pesquisadores e pesquisadoras possamos estar mais perto delas e de suas professoras, nos seus diferentes e desiguais contextos de vida e, sobretudo, na luta por sua dignidade, construindo juntos uma outra história pautada no reconhecimento dos direitos, na justiça e no fim das desigualdades.

Os organizadores

ISBN: 978.85.8054.386-5

Este livro apresenta uma lógica composicional implicada com a premissa de fortalecer os encontros, expressada por escritas conjuntas, que dialogam com outros dizeres e que chamam novas análises, intentando nutrir dialogicidades...(...) sua originalidade e relevância, constitui importante contribuição, revigorando o compromisso com os direitos das crianças, a educação e a democracia.

Valdete Côco

Esperamos que esse conjunto de trabalhos também se situe no enfrentamento de disputas pelos direitos de todas e de cada criança brasileira. Que nós pesquisadores e pesquisadoras possamos estar mais perto delas e de suas professoras, nos seus diferentes e desiguais contextos de vida e, sobretudo, na luta por sua dignidade, construindo juntos uma outra história pautada no reconhecimento dos direitos, na justiça e no fim das desigualdades.

Os organizadores

ISBN: 978.85.8054.387-2