

EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS



GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES
(ORGANIZADORA)

EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Da Organizadora - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação infantil : caminhos e perspectivas. / Organizadora: Geuciane Felipe Guerim Fernandes. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
140 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-89963-98-1
DOI: 10.29327/567486
1. Educação. 2. Educação infantil. I. Título. II. Fernandes, Geuciane Felipe Guerim.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Geuciane Felipe Guerim Fernandes</i>	
OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA.....	7
<i>Geuciane Felipe Guerim Fernandes</i>	
<i>Nathalia Martins Beleze</i>	
<i>Elieuzza Aparecida de Lima</i>	
<i>Amanda Valiengo</i>	
SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO – IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
<i>Heloisa Modos Bastos</i>	
<i>Táldy dos Santos Nogueira</i>	
<i>Sandra Regina Davanço</i>	
AS IMAGENS DE CRIANÇA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES SOBRE OS CONTORNOS DA DOCÊNCIA.....	43
<i>Caroline Machado Cortelini Conceição</i>	
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: REDIMENSIONANDO O FAZER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
<i>Terezinha de Paula Machado Esteves Ottoni</i>	
<i>Keli Cristina Ferreira da Silva</i>	
APRENDIZAGENS E INVENCIONICES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	69
<i>Shellen de Lima Matiazzi</i>	

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS E ATIVIDADE DE ESTUDO	79
<i>Nathalia Martins Bezele</i>	
<i>Leticia Vidigal</i>	
<i>Sandra Aparecida Pires Franco</i>	
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO EIXO CENTRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PREVISTOS NA BNCC.....	95
<i>Gizeli Fermino Coelho</i>	
<i>André de Souza Santos</i>	
<i>Alaíde Pereira Japecanga Aredes</i>	
<i>Maria Cristina Gomes Machado</i>	
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O NOME PRÓPRIO.....	105
<i>Neiryane dos Santos Silva</i>	
<i>Patrícia Ferreira Concato de Souza</i>	
<i>Sidney Lopes Sanches Júnior</i>	
UMA PERSPECTIVA DA SUPERAÇÃO DO ISOLAMENTO SOCIAL PÓS PANDEMIA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	118
<i>Marli Guimarães da Silva</i>	
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: O PROCESSO DE MIELINIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	127
<i>Aimê Cristine Bueno</i>	
<i>Julian Monike Scolaro</i>	
<i>Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno</i>	
<i>Gisele Aparecida Dossena</i>	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	138

PREFÁCIO

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Dentro do livro
tem partida
tem viagem
tem estrada
tem caminho
tem procura
tem destino
lá dentro do livro
(AZEVEDO, 1988)

A escolha do título dessa obra se constituiu como um convite de reflexão inspirado em um poema tecido por Ricardo Azevedo. O que encontramos dentro do livro? Como isso pode nos afetar, ampliar nossos olhares e nos levar para outros lugares? Ou ainda, como esses afetos podem nos fazer refletir e repensar caminhos já trilhados? A proposta de organização dessa obra surge a partir de um olhar para a infância, para os direitos das crianças e suas especificidades na Educação Infantil. Dentro do livro encontramos caminhos e perspectivas, e nessa obra, ao tecer esses caminhos, encontramos diferentes contribuições teórico-metodológicas que se somam na busca de uma educação de qualidade desde o começo da vida.

Todas as vozes presentes na obra, mesmo em espaços e perspectivas diferentes, contribuem para pensarmos a Educação na Infância, nos caminhos já trilhados ou naqueles ainda desconhecidos, mas que podem se constituir como possibilidades para a formação humana. As discussões caminham desde as Políticas Públicas para a Infância, os avanços e retrocessos, perpassam pelas práticas pedagógicas e pelo desenvolvimento infantil, se consolidando na defesa de uma Educação Infantil que promova o acesso à cultura elaborada para ampliar os repertórios de todas as crianças

no contato com as múltiplas linguagens.

tem passado
tem presente
tem futuro
tem moderno
tem o velho
tem o novo
lá dentro do livro
(AZEVEDO,1988)

Que a leitura dessa obra nos leve para muitos caminhos e perspectivas.

Referências

AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1998.

OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Geuciane Felipe Guerim Fernandes¹

Nathalia Martins Bezeze²

Elieuzza Aparecida de Lima³

Amanda Valiengo⁴

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema tratado neste texto nos convida a uma reflexão já iniciada em forma de poema em “Os Direitos das crianças segundo Ruth Rocha”. As palavras da escritora brasileira e defensora dos direitos das crianças, juntamente com as ilustrações de Eduardo Rocha, nos impulsionam a refletir sobre o papel das políticas públicas na garantia do direito a criança ser criança e vivenciar plenamente a infância.

Tal reflexão compreende que a caminhada da Educação Infantil no Brasil é recente, isto é, há 31 anos a Constituição Federal estabelecia, pela primeira vez na história do país, o direito à educação das crianças menores de 6 anos. Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação

1 Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Londrina /UEL, professora colaboradora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). geuciane@uenp.edu.br.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestranda em Educação (UEL), docente da rede municipal de Londrina-PR e docente colaboradora do Departamento de Educação (UEL). e-mail: nathali martins@uel.br.

3 Professora junto ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDDI).

4 Professora junto ao Departamento de Ciências da Educação e no Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei, MG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa CRIA.

Básica. Compreendemos que a caminhada é árdua, porém, há uma organização militante em prol das políticas públicas para Educação Infantil dirigida à garantia dos direitos sociais da criança e de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para as crianças pequenininhas e pequenas⁵.

A fim de reconhecer a importância dessa discussão na sociedade contemporânea, e considerar os trabalhos já consolidados sobre a referida temática realizamos nesta pesquisa, uma revisão sistemática de literatura na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2013 a 2018, com intuito de obter um parâmetro sobre o cenário nacional, que integra os sistemas de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Nesse caminho, objetivamos refletir sobre a garantia dos direitos das crianças a partir das políticas públicas para a infância, a fim de perceber possíveis aproximações e distanciamentos na efetivação do direito de ser criança nas instituições de Educação Infantil, espaço de promoção e garantia dos direitos fundamentais das crianças.

Para tanto, sinalizamos a importância deste bem cultural e do acesso irrestrito aos diferentes níveis de cultura na formação do ser humano em sua totalidade, onde por meio da educação escolar, torna-se possível trilhar caminhos de superação da esfera do senso comum para uma elevação do homem ao conhecimento clássico, viabilizando a recriação de valores, sentimentos e conhecimentos, independente da classe social que está posta.

2. BREVE REVISÃO DE LITERATURA: ASPECTOS DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Inicialmente, realizamos uma revisão no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando dois descritores: **direitos das crianças** e **direitos da infância** no campo de busca “todos os campos” que reúne título, assunto e resumo. O período selecionado para análise foi de 2013 a 2018, tendo em vista a alteração do cenário nacional da Educação Infantil no ano de 2013, pois, a partir desse

5 Consideramos as crianças pequenininhas os bebês de até três anos de idade e criança pequena aquela de quatro a seis anos. A legislação brasileira reconhece as crianças pequenininhas e a criança pequena como sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (FARIA, 2005; PRADO, 2016).

ano, intensificou-se a expansão de vagas para essa etapa da educação, fomentada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que torna obrigatório o ingresso em escolas para as crianças a partir dos quatro anos de idade.

Com o primeiro descritor, foram encontradas 1631 pesquisas entre teses e dissertações. Com esse resultado, optamos por novo refinamento das buscas, restringindo a área de concentração, isto é, à área de conhecimento “Ciências Humanas: Educação”. A partir disso, reunimos 62 trabalhos. Para selecionar os textos pertinentes ao estudo, mantivemos a seleção baseada em trabalhos relacionados à garantia dos direitos fundamentais das crianças na primeira etapa da Educação Básica.

Dos 62 trabalhos com o descritor **direitos das crianças**, 32 se referem a outras etapas da educação e 30 discutem especificamente sobre Educação Infantil, sendo destes 6 teses e 25 dissertações. Frente aos dados encontrados foi necessário dividi-los em categorias para melhor organização e discussão. Desse modo, localizamos 2 dissertações que abordam os direitos das crianças a partir do viés da Educação Especial, 5 dissertações sobre a formação docente e sua relação com a garantia dos direitos das crianças, 7 dissertações e 1 tese sobre práticas pedagógicas, 2 dissertações sobre sexualidade, 1 dissertação sobre violência e a violação de direitos. No que se refere à temática de políticas públicas, reunimos 8 dissertações e 4 teses motivadoras das discussões empreendidas nesta exposição. -

Com o descritor **direitos da infância**, inicialmente foram encontrados 541 trabalhos. Ao restringir à área de conhecimento “Ciências Humanas: Educação” foram encontrados 43 trabalhos, sendo que 9 desses se referem a outras etapas da educação. Dos 34 trabalhos restantes relativos à etapa da Educação Infantil, 30 são dissertações e 4 teses. Tais produções foram organizadas em categorias para melhor delimitar a temática de pesquisa: 11 dissertações e 1 tese se referem às práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas, 2 dissertações e 1 tese sobre violência, 1 dissertação na área de educação especial, 2 dissertações sobre gênero e sexualidade, 1 dissertação sobre saúde, 1 dissertação sobre formação docente, 1 dissertação sobre processos judiciais. No que se refere à temática de políticas públicas foram reunidas 11 dissertações e 2 teses, discutidas neste texto.

Ao cruzar e categorizar os trabalhos encontrados com os descritores **direitos das crianças** e **direitos da infância**, observamos o seguinte: dos

trabalhos referentes às políticas públicas 4 dissertações se repetem em ambos os buscadores que se intitulam: “Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares” (MARCHETTI, 2015); “Tramas da relação psicologia-educação: a proposta da rede municipal de Goiânia para a Educação Infantil” (LEMOS, 2016); “O processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil no município da Lapa-PR” (MORGADO, 2017) e “Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular” (FONSECA, 2018)⁶.

Além delas, há também a repetição de 1 tese nos buscadores selecionados, intitulada “O trabalho infantil e as políticas públicas para sua erradicação no Brasil: o pensar sobre a infância e a educação” (FORTUNADO, 2013)⁷.

Com essas breves considerações sobre as ações de revisão bibliográfica, os trabalhos reunidos com foco nas políticas públicas na Educação Infantil encontram-se organizados nos quadros abaixo de acordo com seus descritores:

Quadro 1 - Dissertações com o descritor “direitos das crianças”

Título	Ano	Autor	Origem
* Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares	2015	Rafaela Marchetti	Universidade Estadual de São Carlos
* Tramas da relação psicologia-educação: a proposta da rede municipal de Goiânia para a Educação Infantil (2013-2016)	2016	Adriana Lemos	Universidade Federal de Goiás
Condições materiais no atendimento escolar à Educação Infantil no campo: região de Bragança Paulista/SP (2007 a 2015)	2017	Mariany Preto	Universidade Federal de Santa Catarina
O proinfância como política de acesso à Educação Infantil nas cidades do sudeste goiano	2017	Angela Pires	Universidade Federal de Goiás
Educação Infantil: análise das políticas públicas no município de Caiapônia (2013-2016)	2017	Dária Carvalho	Universidade Federal de Goiás

6 As dissertações repetidas em ambos os buscadores podem ser consultadas no quadro 1, identificadas com asterisco * no título da publicação.

7 A tese que aparece em ambos os buscadores pode ser consultada no quadro 3, identificada com asterisco * no título da publicação.

*O processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil no município da Lapa-PR	2017	Tamiris Aparecida Bueno Morgado	Universidade Tuiuti do Paraná
Políticas públicas de acesso à Educação Infantil no município de Campo Largo - PR (2003 – 2016)	2017	Danieli Borges	Universidade Tuiuti do Paraná
* Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	2018	Daniel José Rocha Fonseca	Universidade Federal de Goiás

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 2 - Dissertações com o descritor “direitos da infância”

Título	Ano	Autor	Origem
O estatuto da criança e do adolescente (ECA) do Brasil e as recomendações da ONU	2014	Vanessa Gabrielle Woicolesco	UNIOESTE
Os direitos da criança e do adolescente em artigos acadêmicos de educação	2015	Lívia Ferreira Dias	Universidade Federal de Mato Grosso
A inserção de bebês em creches: um olhar para as políticas públicas	2015	Patricia Cristina Santos da Silva	Universidade Metodista de São Paulo
Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições	2016	Lorena Borges Almeida	Universidade Federal de Goiás
Egressos do programa parfor e profissionais das escolas em que atuam : olhares acerca da qualidade da Educação Infantil	2016	Domeiver Elias Santiago Verni	Universidade Católica de Santos
Direito à Educação Infantil em municípios paranaenses: relações entre sistemas de ensino e planos municipais de educação	2017	Janete de Fátima Ferreira Caldas	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024: análise comparativa sobre as categorias sustentadoras das metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	2018	Marinês Limberger Micoanski	UNIOESTE

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir das referências sistematizadas nos quadros 1 e 2, nos limites deste texto, discutimos aspectos das dissertações dos dois descritores com intuito de perceber as aproximações e distanciamentos apresentados no que se refere à garantia do direito das crianças por meio das políticas públicas estabelecidas. Nesta perspectiva, as reflexões estão agrupadas em dois eixos de discussão: políticas públicas para a infância e direitos fundamentais da infância.

No eixo 1 “políticas públicas para a infância”, Marchetti (2015) discute a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos de idade, considerando as percepções de educadores e familiares. O objetivo da investigação foi identificar na visão desses profissionais (gestores, professoras, funcionárias) e familiares de escolas municipais no interior do estado de São Paulo, as concepções teóricas e práticas no contexto da implementação da Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013), que trata sobre a obrigatoriedade escolar. A pesquisa conclui que, para os professores, a melhoria da qualidade da educação centra-se na atuação da família com seus filhos pequenos, e a família deposita na escola suas esperanças na educação como algo que pode viabilizar melhorias nas condições econômicas, sem questionar as ações educativas e pedagógicas.

Ainda sobre essa Lei, os estudos de Borges (2017) e Morgado (2017) contribuem para pensar que a implementação da obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças a partir de 4 anos, mediante a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), impacta diretamente o oferecimento de vagas para crianças menores de 3 anos. Especialmente Borges (2017) ressalta como resultados de seus estudos a existência de um significativo número de crianças na demanda reprimida nos últimos três anos: no caso de Campo Largo (PR) – onde é realizada a investigação - 2.505 crianças menores de 3 anos inscritas aguardam uma vaga.

A partir dos dados de Borges (2017), é possível depreender a incipiência dessa política de Educação Infantil no município em questão. Frente a esses estudos, percebemos que apenas após o vigor da Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013) houve expansão da oferta de vagas para a Educação Infantil, em específico para as crianças de 4 e 5 anos.

Complementarmente, Pires (2017) apresenta contribuições sobre a temática em sua dissertação “O Proinfância como política de acesso à Educação Infantil nas cidades do sudeste goiano”. A finalidade do trabalho foi analisar o acesso à Educação Infantil em seis cidades do Sudeste

Goiano, expondo a implementação do referido programa Proinfância e afirmando que após a inserção do mesmo, houve uma desburocratização o que agilizou a adesão das prefeituras.

Contudo, o estudo revela que o baixo número de obras concluídas compromete o cumprimento da meta da Lei nº 13.005 de 2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), vigente para o período de 2014 a 2024, principalmente no que se refere à creche. Os dados sinalizam também que, embora o Proinfância não se constitua um fim para a expansão da Educação Infantil, mas apenas um meio, o desafio de promover o acesso a esse nível educacional ainda recai quase que totalmente sobre os grandes centros urbanos.

Entretanto, é necessário problematizar este “acesso” à Educação Infantil, pois a vaga não garante a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças. Torna-se essencial repensar o direito da infância aliado à concepção de criança como um sujeito histórico e social, respeitando as especificidades do trabalho com crianças pequeninas e pequenas. A compreensão de que desenvolvimento humano é processo de elaboração de formas histórico-sociais de comportamento possibilita o entendimento que a história do desenvolvimento da criança está profundamente entrelaçada à sua história de escolarização. As implicações educativas dessa compreensão é que as vivências e experiências escolares têm consequências vitais no modo como as crianças vivem a infância e no processo de formação de sua inteligência e personalidade (VIGOTSKI, 2010).

Junta-se a esse cenário de produção científica a pesquisa de mestrado de Preto (2017). A estudiosa retrata as atuais condições do atendimento escolar às crianças da Educação Infantil no Campo da Diretoria de Ensino da Região de Bragança Paulista/SP, apontando o papel de políticas educacionais que beneficiem a educação dos moradores do campo e a Educação Infantil, como financiamentos que permitam o investimento nas escolas e possibilitem maior qualidade na oferta deste nível de ensino – o que envolve valorização das especificidades dessa etapa de ensino.

Almeida (2016) também contribui para as reflexões propostas mediante pesquisa voltada aos estudos sobre as determinações e as concepções das crianças e dos professores sobre as pré-escolas inseridas em escola. Como resultados da investigação, a pesquisadora conclui que a pré-escola inserida na

escola de Ensino Fundamental é compreendida como um preparatório para etapas seguintes, o que impacta e prejudica a garantia de direitos fundamentais das crianças. A estudiosa denuncia também sobre a maneira como vem acontecendo essa inserção no atual contexto brasileiro, de acordo com a lógica capitalista, o que não garante a qualidade do atendimento escolar na infância.

Tal compreensão demonstra que os resultados da pesquisa de Almeida (2016) convergem com as proposições de Lima (2013). Em seu trabalho, a autora destaca que a Educação Infantil em muitos momentos se torna um preparatório para o Ensino Fundamental. Com essa finalidade, a aprendizagem de rudimentos da leitura e da escrita é privilegiada, em detrimento das brincadeiras e das interações, indicando que, tanto quanto o Ensino Fundamental, a Educação Infantil não tem sido capaz de desenvolver práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento infantil, os direitos e necessidades das crianças, assim como suas expectativas sobre a escola e o processo de escolarização.

No que se refere à implantação da BNCC (BRASIL, 2017), o estudo de Fonseca (2018), focado numa análise discursiva sobre essa base, a apresenta como uma política normativa que perspectiva a formação de estudantes com identidades concatenadas aos interesses de uma sociedade dominadora. Calcada no controle e em técnicas disciplinares, o modelo de escolarização imposto pela BNCC funciona como uma aparelhagem que objetiva e sujeita a criança, governando-a segundo regras normalizadoras.

Desse modo, a organização estrutural desse documento traz uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, ignorando as especificidades de aprendizagem em cada etapa da vida (VIGOTSKI, 2010), limitando o potencial das crianças e jovens, ocultando o direito de ampliação de repertório cultural da geração jovem e novas visões de mundo por meio do conhecimento sistematizado da escola, lugar que, por excelência, transmite e socializa os conhecimentos acumulados na cultura humana.

Em concordância com as possíveis limitações vivenciadas nas políticas públicas brasileiras, as dissertações de Verni (2016), Lemos (2016), Caldas (2017) e Carvalho (2017) apresentam estudos sobre a consolidação de políticas públicas em Escolas de Educação Infantil.

De acordo com esses autores, persistem incontáveis desafios nas políticas públicas de educação para a infância, de formação e de trabalho

docente, no sentido da valorização e do reconhecimento social da docência, bem como da infância. Demonstram assim um descompasso entre o dito e o feito em relação à implementação de políticas públicas educacionais capazes de garantir de fato o direito das crianças a uma educação de qualidade.

Em relação aos Planos Nacionais de Educação (PNE) (BRASIL, 2001; 2014), Micoanski (2018) analisa as categorias que se mantiveram e/ou foram modificadas para sustentar os conceitos/argumentos sobre as metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental preconizadas no Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (BRASIL, 2014) em relação às preconizadas no PNE de 2001-2010 (BRASIL, 2001). A pesquisa conclui que os conceitos/argumentos do PNE 2014-2024 vinculam-se a um projeto de sociedade e de educação pautado nas seguintes categorias: preconceito, violência, discriminação, erradicação de todas as formas de discriminação, vulnerabilidade social, desigualdade étnico-racial, direitos humanos, proteção à infância, adolescência e juventude, qualidade da educação e avaliação.

Para além de conhecer os objetivos, metas e estratégias apresentadas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; 2014), torna-se necessário percorrer um longo caminho na efetivação dessas conquistas legais, para que aquilo que se registra no papel possa evidenciar-se na realidade brasileira, pois é possível observar um distanciamento em estratégias e metas que não se efetivaram e vão se repetindo, inclusive com a mesma redação no PNE/2014 (COSTA, 2017).

Ciente das ameaças implícitas e da necessidade de mobilização frente à efetivação dos direitos das crianças, destacamos o texto de Woicolesco (2014). Trata-se de estudo sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e as recomendações da ONU. Neles, estão destacados os Princípios de Humanidade, de Legalidade, de Jurisdicionalidade, do Contraditório, da Impugnação, de Segredo de Justiça e da Prioridade Absoluta. Estão expressas nas recomendações internacionais e na legislação nacional, particularmente no que se refere aos princípios preconizados pelo ECA, preocupações referentes à proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

Dias (2015) apresenta divergências daquilo que se diz e daquilo que se vivencia na realidade escolar, apresentando o tratamento dado pelo campo da Educação ao tema dos Direitos da Criança e do Adolescente, utilizando como *corpus* de análise artigos acadêmicos da área focados, em

sua maioria, em temas relacionados à violência, ao desvio e à situação de risco/vulnerabilidade. Os resultados da pesquisa apontam que, nos trabalhos analisados, a escola é apresentada predominantemente como emancipadora e redentora dos problemas sociais e está distante de promover um debate crítico sobre os Direitos da Criança e do Adolescente.

No mesmo caminho, a fim de demonstrar a divergências entre a proclamação das leis e determinações legais e a efetivação destes direitos no dia a dia escolar, Silva (2015) trata da inserção de bebês em creches, buscando compreender as políticas públicas para esse atendimento considerado a primeira etapa da Educação Básica. Trata-se de atendimento com oferta obrigatória e direito das crianças e com a função social de garantir seu desenvolvimento integral.

De acordo com o estudo, apesar dos avanços das e nas políticas públicas para a infância, ainda falta clareza por parte da sociedade em geral, sobre o valor de uma educação de qualidade para as crianças pequenas e seu impacto na formação humana. Nesta perspectiva, é necessário intensificar o olhar crítico e a militância de gestores e professores frente à efetivação dos direitos das crianças e proporcionar a elas uma Educação Infantil laica, pública, gratuita e de qualidade, alicerçada em conhecimentos teórico-práticos potencializadores de um desenvolvimento humano em suas possibilidades.

Frente às expressões de busca, encontramos também teses que trazem aspectos dos referidos buscadores e estão organizadas nos quadros abaixo relacionados:

Quadro 3 - Teses com o descritor “direitos das crianças”

Título	Ano	Autor	Origem
* O trabalho infantil e as políticas públicas para sua erradicação no Brasil: o pensar sobre a infância e a educação.	2013	Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato	Universidade Tuiuti do Paraná
Creche: do direito à educação à judicialização da vaga	2017	Maria José Poloni	Universidade Nove de Julho
História da política de educação pré-escolar no Brasil de 1964 a 1993: entre o texto e o discurso	2017	Alessandra Prado	Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 4: Tese com o descritor “direitos da infância”

Título	Ano	Autor	Origem
As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro	2016	Christine Garrido Marquez	Universidade Federal de Goiás

Fonte: Elaborado pelas autoras

Das teses encontradas, Fortunato (2013) analisa as políticas públicas para a erradicação do trabalho infantil no Brasil, entendidas como fixação de valores constituintes no que diz respeito ao atendimento das necessidades da infância em sua formação escolar plena. Os resultados evidenciam a necessidade de ações efetivas da sociedade civil e do poder público para combater e fiscalizar as formas de trabalho infantil no país.

Essa constatação impulsiona reflexões sobre a negligência de direitos da criança frente a uma temática que esvazia a infância e suas especificidades, além de contradizer as normativas da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) que afirma os instrumentos de proteção contra a exploração do trabalho infantil.

Somam-se a elas, as orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Seu artigo 60 estabelece ser proibido qualquer trabalho a menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz. O Estatuto restringe ainda a realização desse trabalho – mesmo como aprendiz – em locais prejudiciais à formação e ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e social da criança e do adolescente, bem como aqueles realizados nos horários e locais que não permitem a frequência à escola (art. 67, III, IV ECA) (BRASIL, 1990).

Marquez (2016) também contribui para refletirmos sobre direitos negligenciados, investigando políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial para os países em desenvolvimento no que se refere ao desenvolvimento da primeira infância. Desde os anos de 1970, o Banco Mundial, referência de adoção de programas multissetoriais e integrados, tem como base princípios orientadores da teoria do capital humano, dirigida à reprodução e à acumulação do capital, em contraposição a um projeto que objetive a garantia dos direitos plenos da criança no Brasil.

Diante desse fato, é possível depreender que a escola tem prestado serviço ao capital como forma de adequação dos indivíduos, em específico

às crianças, como capital humano. Como argumenta Saviani (2008), é necessário criar instrumentos para romper com esta lógica, de modo que a escola se constitua meio de socialização e apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade e acumulados historicamente, a fim de que o sujeito adquira uma formação em sua totalidade.

Complementarmente, Prado (2017) reflete sobre o movimento que fomentou a apropriação de ideias pedagógicas, mediante destaque da ação ou “voz” dos elaboradores de políticas, ao analisar como essas ideias se constituíram nos discursos oficiais endereçados ao atendimento a crianças menores de seis anos no Brasil entre 1964 e 1993. O estudo retrata como se tornou justificável a construção do discurso a respeito da criança como sujeito de direitos, desde o evento da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988).

Frente aos entendimentos construídos, revelado pelas ações acerca do que circulou oficialmente, foi possível trazer à tona o lugar da criança pequena, entre o texto e o discurso, em confronto com o que lhe foi oferecido em matéria de atendimento educativo no Brasil. Diante desse confronto sobre os discursos referentes à criança, revitalizam a valorização da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e seus incisos que atribuem direitos à criança, além dos demais documentos legais que amparam concepções de qualidade de vida e desenvolvimento da infância.

Poloni (2017) traz também contribuições para as reflexões ora apresentadas. De acordo com seu estudo, quando nos atentamos ao que está posto no papel e ao que se vivencia na sociedade, somos motivados a refletir criticamente sobre ações do poder público e da sociedade no que se refere ao direito à educação e à judicialização da vaga, compreendendo as razões do descompasso entre o texto legal e a realidade na Educação Infantil.

Os resultados da pesquisa de Poloni (2017) apresentam que o contexto das creches no município de Mauá - SP contribui para a judicialização da educação. Suas análises revelam que, a partir da LDB (BRASIL, 1996), com a inclusão da Educação Infantil como integrante da Educação Básica, esta etapa de educação ganha maior visibilidade e se torna objeto de políticas públicas. Contudo, ainda é insuficiente o número de escolas e creches, para atendimento de crianças de até três anos de idade.

O exposto revela aspectos da produção científica na forma de teses e dissertações datadas do período de 2013 a 2018 como elementos

fortalecedores da emergência de reflexões sobre políticas públicas para a infância, de modo a discutir questões sobre a qualidade do atendimento na Educação Básica. Os dados das pesquisas reunidas e apresentadas argumentam sobre a qualidade do atendimento educacional na Educação Infantil como expressão da garantia dos direitos sociais das crianças. Para isso, torna-se essencial que as políticas públicas expressem a compreensão dos embates do projeto societário e que a análise da conjuntura e estrutura social se dirijam para a formação das máximas qualidades humanas das crianças desde o começo de suas vidas.

3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES SOBRE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS

Os documentos oficiais/legais e pesquisas na área da Educação Infantil afirmam que a criança tem direito à educação pública e de qualidade, porém os resultados das pesquisas apresentadas neste texto demonstram que esse direito muitas vezes tem sido negligenciado tanto na oferta como na qualidade.

Com a lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013) alguns desafios se avolumam e se evidenciam, tais como a expansão da matrícula com a devida qualidade no atendimento, a permanência e ampliação da oferta em tempo integral, a superação de práticas baseadas na antecipação da escolarização em turmas da Educação Infantil e do desmembrando do atendimento em creches e pré-escolas (COSTA, 2017). Ficam evidenciadas, assim, ameaças que obstaculizam a garantia dos direitos da criança a uma Educação Infantil laica, pública, gratuita e de qualidade.

Nesse cenário, vale questionar e buscar superar práticas comuns hoje na Educação Infantil orientadas pela instrução das crianças e não pela educação das qualidades humanas na infância. Nela, a criança é tratada como aluno e a escola da infância como processo de antecipação do Ensino Fundamental, conforme assevera Mello (2007).

A partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2018), compreendemos carência de fundamentos científicos capazes de subsidiar práticas educativas intencionalmente dirigidas à formação humana em sua plenitude. Tal carência fortalece equívocos e descompassos (entre os avanços científicos e as ações escolares) em

propostas pedagógicas pensadas e desenvolvidas na Educação Infantil, empobrecendo possibilidades de desenvolvimento máximo das qualidades humanas nas crianças pequenas.

Vale retomarmos alguns documentos oficiais para uma educação de qualidade que respeite os direitos sociais da infância no Brasil. Especialmente, destacam-se os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006 a; b). Nesse documento, publicado em dois volumes, há premissas para pensar a qualidade do atendimento educativo em ambientes coletivos com base em princípios tais como: a criança como cidadã de direitos, concebida como indivíduo único, singular, social, histórico, competente, produtor de cultura e candidata a se tornar humana em sua plenitude, considerando-a parte da natureza animal, vegetal e mineral.

Para tradução desse princípio em práticas educativas potencialmente articuladoras das ações de cuidado e educação, as relações sociais vividas na escola da infância se fortalecem em ações e atitudes por meio das quais a criança é ouvida, tratada como quem pode realizar diferentes situações com a colaboração do adulto ou criança e tenha garantida a satisfação de suas necessidades básicas físicas, afetivas e psicológicas, bem como seja motivada em ampliar suas iniciativas em atividades de brincadeira, movimento, expressão, comunicação e exploração (BRASIL, 2006a).

A partir dessas premissas, o documento propõe sobre o conceito de qualidade (BRASIL, 2006a, p. 24):

- 1) A qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

No caso brasileiro, respeitar a qualidade, na perspectiva de garantia dos direitos sociais das crianças, significa encontrar caminhos para superar as desigualdades sociais, culturais e econômicas. Para tanto, a efetividade das ações do poder público é fundamental, e, em uma esfera de colaboração, para que não haja falta ou sobreposição de ações. Isso significada

que cada esfera deve assumir diferentes competências e responsabilidades (BRASIL, 2006b).

Os parâmetros apresentados para uma qualidade do atendimento na Educação Infantil brasileira se referem: à proposta pedagógica das instituições, à gestão das instituições, às professoras e demais profissionais atuantes na instituição, às interações entre professoras, gestores e demais profissionais, à infra-estrutura (BRASIL, 2006b).

Outro documento utilizado na busca por propostas que podem ser traduzidas em práticas que respeitem os direitos das crianças é intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), com primeira edição em 1995. Tal documento apresenta critérios para um atendimento de qualidade na Educação Infantil, integrando aspectos do conjunto de publicações da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI – do Ministério da Educação (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2017). De forma clara, o documento explicita os direitos a serem garantidos pelas políticas públicas e vivenciados no dia a dia das creches e pré-escolas para um atendimento de qualidade:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Um dos elementos essenciais para garantia dos direitos das crianças é repensarmos os processos vivenciados por professores atuantes em creches e pré-escolas, reconhecendo que educar as crianças pequenas não é apenas tomar conta: exige a profissionalidade de sua atuação docente e se

distancia de práticas educativas comuns nos anos iniciais da infância pautadas num modelo escolar dos anos subsequentes do Ensino Fundamental (MELLO, 2007).

É necessário ir além e compreender as especificidades da infância, etapa que permanece em um campo de luta e resistência, na medida em que o protagonismo infantil se encontra sempre às voltas com possíveis imposições de práticas advindas do modelo escolar.

Frente a esses descompassos e desafios, Mello (2007) convida-nos a refletir sobre a Educação Infantil como processo e lugar de aprendizagem e desenvolvimento humano, com especificidades no atendimento. Essa concepção traz exigências para os processos de formação inicial e continuado de professores atuantes nessa etapa da escolaridade, com implicações decisivas para o potencial da docência nos anos iniciais da vida.

Ao pautarmos nos discursos e práticas os conhecimentos curriculares na Educação Infantil, é valioso considerarmos as proposições legais expressadas em políticas públicas, tomando-as como elementos de reflexão para a garantia dos direitos humanos expressados em direitos sociais para a infância. Requer, portanto, a tessitura de discussões sobre a dimensão pedagógica e política das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, como motores de resistência e luta diária com a finalidade de promoção e garantia dos direitos fundamentais e inegociáveis das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES

Embora eu não seja rei, decreto, neste país,
Que toda, toda criança tem direito a ser feliz!
(RUTH ROCHA, 2014, p. 41-42)

Ao finalizar o poema “Os direitos das crianças”, Rocha (2014) faz menção ao direito à felicidade, direito esse negado a muitas crianças, expostas às inúmeras desigualdades sociais e econômicas, como saúde, alimentação, moradia, trabalho infantil, educação de qualidade e acesso ao conhecimento em suas formas mais elaboradas. Decretar o “direito a ser feliz” pode parecer uma utopia nos dias de hoje, porém a partir de um direito tão singelo podemos pensar a infância e a criança como sujeito partícipe de uma sociedade.

Conceber a criança como sujeito de direitos pressupõe reflexões sobre as condições concretas em que ela vive e é educada para que possam se desenvolver plenamente. Com esse desafio e perspectiva, as dissertações e teses reunidas e apresentadas neste texto demonstram que, para além da ampliação e obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade ou outras determinações legais, torna-se necessário refletir sobre a qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil e acerca da responsabilidade dos municípios e das instituições com essa etapa, sem fragmentar o trabalho realizado nesses espaços para cumprimento da “oferta” da vaga, e, ao mesmo tempo, prejudicando ações dirigidas à garantia de direitos fundamentais da criança pequena considerando especificidades de seu modo de se relacionar com o mundo e de se desenvolver nos anos iniciais da infância.

O conjunto das tessituras revela que, para além de conhecer os encaminhamentos políticos no que tange à Educação Infantil, torna-se essencial tomar como foco de estudos, reflexões e proposições sobre a criança e seus direitos, ela e suas possibilidades, para que seja concebida e tratada como sujeito socialmente situado numa história que está sendo escrita. Neste bojo, inscrevem-se discussões sobre avanços e retrocessos relativos às políticas públicas para a infância brasileira, com a perspectiva de fazer valer a concretização dos direitos das crianças, na perspectiva de garantia de que cada uma delas vivencie uma educação pública e de qualidade, que potencialize seu desenvolvimento integral desde o começo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. B. **Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições**. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BORGES, D. S. A. **Políticas públicas de acesso à Educação Infantil no município de Campo Largo - PR (2003 – 2016)**. 2017.146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, 16 jul 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Volume 1. 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Volume 2. 2006b.

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. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

CALDAS, J. F. F. **Direito à Educação Infantil em municípios paranaenses**: relações entre sistemas de ensino e planos municipais de educação. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

CARVALHO, D. A. J. **Educação Infantil**: análise das políticas públicas no município de Caiapônia (2013-2016). 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

COSTA, S. A. da. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1.ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-252.

DIAS, L. F. **Os direitos da criança e do adolescente em artigos acadêmicos de educação**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PA-

LHARES, Mariana (orgs). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados, 5 ed, 2005, p.67-100.

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FORTUNATO, S. A. O. **O trabalho infantil e as políticas públicas para sua erradicação no Brasil: o pensar sobre a infância e a educação**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016

LEMONS, A. G. S. **Tramas da relação psicologia-educação: a proposta da rede municipal de Goiânia para a Educação Infantil (2013-2016)**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villa Lobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 119-142.

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**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M.; VALIENGO, A. Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Zero-a-Seis**, v. 20, n. 38, p. 360-374, 2018.

MARCHETTI, R. **Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARQUEZ, C. G. **As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro**. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MELLO, S. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.25, n.1, p. 83- 104, jan./jun. 2007.

MICOANSKI, Marinês Limberger. **Os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024: análise comparativa sobre as categorias sustentadoras das metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. 2018. 161 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MORGADO, T. A. B. **O processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil no município da Lapa-PR**. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PIRES, A. M. B. **O proinfância como política de acesso à Educação Infantil nas cidades do sudeste goiano**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

PRADO, P. D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, p. 110-118, 10 mar. 2016.

POLONI, M. J. **Creche: do direito à educação à judicialização da vaga**. 2017. 279 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

PRADO, A. E. F. G. **História da política de educação pré-escolar no Brasil de 1964 a 1993: entre o texto e o discurso**. 2017. 213f. Tese. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2017.

PRETO, M. C. F. **Condições materiais no atendimento escolar à Educação Infantil no campo: região de Bragança Paulista/SP (2007 a 2015)**. 2017. 182f. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2017.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. 2 ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, P. C. S. **A inserção de bebês em creches: um olhar para as políticas públicas**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VERNI, D. E. S. Egressos do programa Parfor e profissionais das escolas em que atuam: olhares acerca da qualidade da Educação Infantil. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

WOICOLESCO, V. G. O estatuto da criança e do adolescente (ECA) do Brasil e as recomendações da ONU. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste

SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO – IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Helôisa Modos Bastos¹

Táldy dos Santos Nogueira²

Sandra Regina Davanço³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Infantil na década de 1990, após embates e conquistas históricas, se torna a primeira etapa da Educação Básica, tendo como ordenamento jurídico e normativo, Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que entende a criança como sujeito de direitos, provocando uma revisão de concepções e de propostas para a faixa etária dos 0 aos 6 anos, impulsionando os governos municipais a incluírem a Educação Infantil na esfera educacional municipal, contribuindo para afastar essa etapa da educação de sua perspectiva assistencial. Salvaguardado os avanços, resultados de diversas mudanças teóricas e práticas relacionadas à Educação infantil, ainda se faz necessário discutir a função da Educação Infantil, em especial no atual contexto, em que a educação pública vem passando pelo seu mais intenso processo de mercantilização, provocando retrocessos e destituindo a Educação Infantil de sua especificidade.

Tem sido relatado pela bibliografia da área um aumento expressivo do uso de sistemas apostilados nas escolas de Educação Infantil, cujo

1 Especialista em Arte e Educação, orientadora educacional do Colégio Nossa Senhora do Rosário de Cornélio Procópio, lo.modos.bastos@hotmail.com.

2 Especialista em Educação Especial, talidy@gmail.com.

3 Mestre em Educação, professora do Departamento de Educação da UEL – Área de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade, sandradavanco@gmail.com.

material didático destinado às crianças, na medida em que são propostas, elaboradas por sujeitos externos à escola, não atendem as condições objetivas concretas considerando a singularidade das crianças atendidas pelas instituições de ensino. A inquietação inicial para esse trabalho foi o relato de colegas e de professores conhecidos que atuam em municípios da região que têm adotado os sistemas apostilados nas escolas municipais, tanto de Ensino Fundamental, quanto de Educação Infantil.

A partir da incorporação do sistema apostilado, tanto em escolas privadas e públicas da Educação Infantil, detectamos que se opta por trabalhar em uma perspectiva totalmente contrária que vem sendo defendida pela literatura da área, que considera que a organização do trabalho pedagógico, o planejamento do ensino e as atividades propostas devem partir das especificidades dessa etapa da educação, do público atendido e a singularidades da comunidade em que a escola está inserida.

O objetivo desse texto é discutir quais as implicações da adoção do uso de sistemas apostilados de ensino na Educação Infantil, compreendendo a especificidade do ensino na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico Cultural e as principais implicações apontadas pelos autores sobre o uso dos materiais apostilados nas escolas de Educação Infantil. Temos como hipótese que a adoção de sistemas apostilados de ensino, ao cercear a autonomia docente e ao impor um planejamento engessado às escolas, que prioriza a realização de atividades de registros em detrimentos do brincar e das interações entre aluno professor e entre os próprios alunos, não atende às especificidades que permeiam o ensino na Educação Infantil. Esse estudo se realizou a partir de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que procurou conhecer, através da bibliografia, o que os pesquisadores têm apreendido em suas pesquisas sobre o fenômeno por nós abordado. Nossa intenção não é realizar uma revisão sistemática acerca do tema, mas sim uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, para nos aproximarmos dessa discussão e compreender melhor quais as principais críticas que têm sido feitas acerca desse temática.

A inserção dos sistemas apostilados é um desdobramento de um amplo processo de reformas no Estado Brasileiro⁴ que, entre outras coisas,

4 Segundo Peroni (2003), as estratégias desenvolvidas a partir da Reforma do Estado, realizada no Brasil em 1995, que traz para a administração pública a perspectiva

permitiu e regulamentou que direitos essenciais, até então considerados função exclusiva do Estado, passassem a ser ofertados à população via parcerias com o setor privado. No âmbito da educação temos duas modalidades comuns de parcerias público-privado, a compra de materiais didáticos e de serviços de gestão pela gestões municipais para as escolas públicas de grandes empresas educacionais e a compra de vagas nas redes privadas de ensino em substituição à ampliação de vagas em escolas públicas. Temos vivenciado a ampliação de ambas as estratégias nas redes municipais de ensino país a fora, fato constatado por Adrião e Peroni (2005), Amorim (2008), Angelo (2018), Arelaro (2008), Teixeira, Soares e Côco (2019).

Na primeira parte do texto procuramos situar a Educação Infantil e a especificidade do ensino nessa etapa da Educação Básica, a partir do entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem infantil a partir da Teoria Histórico Cultural. Na sequência discutimo a autonomia docente diante da inserção dos sistemas apostilados de ensino nas redes municipais de ensino. E na terceira parte ampliamos a discussão para as implicações do sistema apostilado na organização do ensino na Educação Infantil, essa discussão parte da importancia das interações e brincadeiras na organização do ensino na Educação Infantil, defendendo a especificidade dessa etapa da Educação Básica e fazendo a crítica à antecipação da escolarização e à alfabetização precoce em tempos em que constatamos que a ampliação do uso de avaliações nacionais e internacionais de larga escala⁵ que buscam avaliar a educação por meio da mensuração quantitativa do rendimento escolar dos alunos.

gerencialista típica do mercado, são a privatização, a publicização e a terceirização, gerando um processo de desresponsabilização do Estado pela execução das políticas sociais, entre elas a educação.

- 5 Como ação integrada à política de centralização curricular que tem na Base Nacional Comum Curricular seu corolário, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020, instituindo normas complementares para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil nas avaliações. As avaliações de larga escala tem sido um dos mecanismos de regulação, criada no âmbito das políticas gerencialista, que autores como Freitas (2012; 2013) tem indicado como responsáveis pelo estreitamento do currículo, haja vista as escolas públicas são cobradas para que elevem seus escores, os conteúdos cobrados nas avaliações acabam se tornando prioritários, obstruindo a possibilidade de uma formação mais ampla, abarcando todas as áreas de conhecimento.

A ESPECIFICIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação do homem com o mundo físico e social não acontece de forma natural, e ao chegar às escolas de Educação Infantil a criança já se encontra em processo de desenvolvimento através das interações com os sujeitos que a cuidam e o meio social, historicamente produzido pela humanidade. Segundo Fontana e Cruz (1997)

A criança não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais.

A criança se apropria do mundo humano em uma relação mediada por instrumentos, signos, produtos culturais e pelo próprio ser humano em um processo contínuo e dinâmico desde o momento em que nasce. O processo de desenvolvimento humano é, portanto, para a Teoria Histórica Cultural, um processo cultural e psíquico, no qual a educação cumpre o “desafio de possibilitar que as novas gerações se apropriem das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam” (MELLO, 2007, p. 12).

É o contato com essas características humanas que possibilita à criança internalizar a existência humana que transforma essas características em funções psíquicas (internas) da criança, sempre em um processo ativo que contempla o meio, os mediadores (pessoas mais experientes) e a criança. A interação com outras pessoas, desde o nascimento da criança, promove diversas mudanças em que a apropriação da cultura e da linguagem são fatores indispensáveis para vida, essa apropriação só é possível a partir da interação com o outro.

Recorrendo à Fontana e Cruz (1997) destacamos a especificidade da educação escolar, uma instituição responsável pelo desenvolvimento de conhecimentos distintos daqueles que se desenvolvem nas relações cotidianas, conhecimentos organizados em áreas do saber, sendo a educação escolar a responsável pela reelaboração dos conhecimentos produzidos pela humanidade em uma nova relação cognitiva com o mundo e com seu próprio pensamento. E para tanto, as escolas de educação infantil são

entendidas como espaços específicos para o desenvolvimento infantil, abarcando responsabilidades que vão muito além do cuidado, da assistência e da guarda, implicando uma concepção desse espaço como espaço de promoção do desenvolvimento infantil que integre suas dimensões física, cognitivas e emocionais.

Romper com a ideia de que a Educação Infantil é só garantia de cuidado, alimentação, higiene, segurança é um grande desafio, haja vista sua origem no âmbito da assistência (MARTINS, 2009). Ainda sem superarmos esse desafio, vemos a construção de uma concepção de escolarização nos formatos do Ensino Fundamental, como um outro desafio que, privilegiando uma preocupação muito grande com a alfabetização, antecipando uma etapa, no processo de desenvolvimento, confinando a criança às mesas e cadeiras, à execução de infinitas atividades escritas desconsiderando a forma de como a criança aprende nesse faixa etária, desconsidera o que o desenvolvimento harmonico não se cria por meio do ensino forçado, precoce e dirigido a cortar a infância (ARCE; SILVA, 2009).

Para os teóricos da Teoria Histórico Cultural, no decorrer da vida, em diferentes etapas de desenvolvimento os homens aprendem de formas diferentes. Facci (2004), se apoia em Elkonim, que a partir das bases da psicologia vygotskyana, propôs um esquema de periodização do desenvolvimento humano, destacando que em cada estágio o processo de desenvolvimento é guiado pelo que chamamos de atividade principal. Em cada etapa da vida os sujeitos se relacionam como o mundo, atribuindo significado ao que vê de forma diferente. A atividade principal, para Leontiev, é o elo prático que liga o sujeito ao mundo a sua volta, Facci reitera que essa atividade não precisa ocupar a maior parte do dia do sujeito, mas se caracteriza por ser a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços da personalidade da criança, em certo estágio do seu desenvolvimento (FACCI, 2004).

A periodização mais conhecida sobre o desenvolvimento criança, considerando o estágio pré-escolar se organiza em: *Primeira Infância* que compreende dois momentos: até 1 ano de vida a atividade principal é a comunicação emocional direta e dos 2 aos 3 anos, com a atividade manipulatória objetual; na *Segunda Infância*, também dividida em dois momentos, dos 3 aos 6 anos, com o desenvolvimento da função simbólica e dos 7 anos até a

entrada na adolescência, temos as atividades de estudo (ELKONIN, 1987.).

A compreensão da regularidade das etapas de desenvolvimento, que consideram, a partir da concepção de atividade principal, as formas como as crianças se relacionam com o mundo, nos permite entender que cabe às escolas de Educação Infantil a tarefa de oportunizar as experiências necessárias para a constituição da consciência humana – inteligência e personalidade – criando as condições para as máximas conquistas humanas da sociedade para as crianças em idade pré-escolar.

De acordo com cada uma das etapas, a criança irá ter uma nova atividade responsável para guiar a forma como ela irá interagir, conhecer e se apropriar do mundo, possibilitando o aprendizado e o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Vale ressaltar que, a Teoria Histórico Cultural entende que a boa educação é aquela que promove o desenvolvimento, não somente durante a Educação Infantil e sim, durante toda a existência humana, evidenciando a importância de uma educação integral, que se ocupe do desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

A partir disso é possível entender que nas Escolas de Educação Infantil a organização do trabalho pedagógico deve oportunizar, através do brincar, momentos em que se privilegiem situações de atenção, comparação, classificação, raciocínio lógico, uso da linguagem em interação com o professor, pois é na interação que ela atribui significados, apreende modos de agir, pensar. É na interação, e apoio do professor e dos demais companheiros de sala, que cada criança avança para a realização daquilo que ainda não consegue sozinho, a interação é o elemento que transita a criança da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real⁶. É o brincar a atividade principal na Educação Infantil, a atividade que guia o desenvolvimento cognitivo. Ela deve, portanto, se constituir como momento fundamental na interação professor aluno, em que o professor age contribuindo para aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança.

6 Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

O SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO E AUTONOMIA DOCENTE

Adrião; Garcia; Arelaro e Borgui (2007) têm estudado sistematicamente as formas como as parcerias público-privado têm se efetivado nos municípios do estado de São Paulo, e a adoção de sistemas apostilados respondem, segundo as gestões municipais, uma tentativa de padronização de projetos pedagógicos, como estratégia para conseguir bons resultados nas avaliações externas de larga escala implementadas pelo Estado brasileiro como mecanismo de controle e regulação do que é ensinado nas escolas⁷.

Bego (2017) questiona que o processo de implantação se caracteriza como processo verticalizado, imposto às escolas e aos docentes, ferindo os princípios que sustentam a gestão democrática que se funda na autonomia político-pedagógica das instituições escolares. Nessa direção, entendemos que na organização do trabalho pedagógico das instituições escolares o político e o pedagógico não se separam, porque o ato de ensinar, na medida em que estabelece o perfil de sujeito que se quer formar, para qual sociedade, é ele mesmo um ato político (SAVIANI, 1985). E a construção do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar pressupõe a articulação das intencionalidades do ato educativo, que atende a sujeitos concretos em situações concretas de existência, que traz as singularidades a serem consideradas no fazer pedagógico (VEIGA, 1995). Atendendo a isso, a escola pode, e deve, se constituir não só como lugar de ensinar, mas também como lugar de concepção, planejamento e avaliação da relação ensino aprendizagem e do seu projeto educativo.

A compra do sistema apostilado traz para dentro das instituições de ensino, além do material didático destinados aos alunos e professores, a capacitação docente e plataformas online com inúmeros recursos destinados ao professor. O processo formativo passa ser controlado pela empresa, que se assemelha a uma franquias, e a escola precisa cumprir os acordos contratuais. Via de regra o material didático, à medida que compreende

7 Freitas (2012) denuncia que o Estado, por meio das avaliações de larga escala, implementa mecanismos de controle e regulação na educação pública, típicos da gestão gerencialista, impondo a formação por habilidades e competências demandados pelo capitalismo contemporâneo e retirando tantos dos demais entes federados (estados e municípios), quanto das instituições de ensino e dos professores sua autonomia.

unidades didáticas, precisa ser utilizado em sua totalidade, contando muitas vezes com as avaliações já prontas a serem aplicadas. O material didático se torna o agente central no ensino-aprendizagem, professores e alunos se tornam “executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, *apud* ADRIÃO *et al*, 2013), restringindo o ato de ensinar a uma dimensão técnica, na busca por resultados aferidos nas avaliações de larga escala.

Azevedo (2009) considera que nessas parcerias o controle exercido sobre o fazer pedagógico se constitui um processo de “cerceamento do professor em planejar o trabalho docente, pesquisar e produzir o conhecimento, de realizar sua prática pedagógica com autonomia”. A lógica gerencialista, levada para dentro das instituições escolares via parcerias público-privado, insere na escola valores avessos aos defendidos pela gestão democrática, pois competição, meritocracia, empreendedorismo, fortalecem a dimensão reprodutora da educação escolar em consonância com a ordem social vigente.

Segundo Teixeira; Soares e Côco (2019) a discussão em torno da utilização de sistemas apostilados envolve a crítica quanto à interferência na autonomia dos professores, na medida em que as apostilas restringem o conjunto da cultura historicamente acumulada e impõe uma lista de conteúdos impressos em páginas de atividades a serem cumpridas sistematicamente. Sendo assim, “é possível relacionar o currículo implementado com a limitação da autonomia do professor em sua atividade” (MARCONDES; MORAES, 2013, p. 456).

As apostilas aprofundam a flexibilização, a individualização, a fragmentação, a concorrência e o aligeiramento no trabalho docente com os conteúdos e técnicas educacionais, bem como do saber e do conhecimento,

Essa fragmentação da realidade impede a ação reflexiva, faz a pessoa – seja criança, seja aluno, seja professor – perder a possibilidade de construir uma visão crítica e afasta a possibilidade de um ensino que promova o desenvolvimento da inteligência e de uma educação emancipadora. Estudar se torna sinônimo de produzir resultados, reproduzir e copiar (Mello 2013, p. 2).

Para Vygotsky, o conhecimento se dá a partir do que é sabido pelo

sujeito a partir do seu cotidiano, do que ele internaliza ao longo do seu desenvolvimento, por meio das relações sociais estabelecidas, como produção cultural (PALANGANA, 1994; OLIVEIRA, 2005). Isso significa que o ensino precisa se constituir a partir do contexto de existência do sujeito, que por meio da interação com o professor, cuja ação é carregada de intencionalidade, ajuda o sujeito na construção do conhecimento, que num primeiro momento tem como base o senso comum, mas com a interação com o professor avançará para a elaboração de conceitos científicos. Dito isso, é preciso reconhecer que o fazer pedagógico, o planejamento não pode ser algo externo ao docente e às crianças, mas construído a partir parâmetros curriculares universais, mas em consonância com as singularidades de vida e contexto do público atendido.

COMO FICA O BRINCAR NO SISTEMA APOSTILADO?

Ao pensarem o planejamento do ensino na Educação Infantil, Gentile e Moreira (2019), entendem que não podemos esquecer que educar e cuidar são indissociáveis, que a criança precisa ser atendida em todas as suas potencialidades e que as diretrizes que orientam esse atendimento apresentam destaque ao eixo interações e brincadeiras e que essas interações devem acontecer tanto com outras crianças como os adultos e com objetos.

As atividades devem ser interessantes para a criança, contemplando a criança e o grupo, os desafios criados nas interações criança/professor entre as próprias crianças que estabelecem parcerias nas diversas situações sociais, se configuram como momentos importantes para o aprendizado. E o dia a dia nas Escolas de Educação Infantil, o planejamento docente deve privilegiar situações de brincadeiras, de faz-de-conta (papai e mamãe, cuidar de bebês, cozinhar...), leitura de literatura de forma não convencional (imitando o professor, ou imaginando a história a partir das ilustrações) organizadas de forma intencional, como ações pedagógicas que devem projetar a criança, para além daquilo que ela já sabe, práticas pedagógicas que desenvolvam a atenção, memória, percepção, pensamento, emoções e linguagem.

Porque é do brincar a criança se própria das formas humanas de agir no mundo. Conforme Vygotsky (*apud* ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008, p. 178), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera

cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Segundo Melo e Valle (2005), é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global, a brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e aprender.

As pesquisas que se debruçam sobre o uso de sistemas apostilados na Educação Infantil apontam algumas críticas pertinentes para além do cerceamento da autonomia docente, entendem que os o controle por resultados descaracteriza o que é deveria ser característico da organização do ensino na Educação Infantil, a brincadeira e a interação como eixo articulador do fazer pedagógico e, conseqüentemente, a antecipação da escolarização em uma etapa da educação básica que nem deve ter como finalidade alfabetizar.. .

A adoção de materiais apostilados na Educação Infantil vem impondo um movimento de antecipação da escolarização, levando crianças muito pequenas a pular uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, a infância.

E uma das características do ensino organizado pelos sistemas apostilados, uma vez que estabelecem controle sobre planejamento e cronogramas a serem seguidos elencando uma quantidade determinada de atividades de registro por dia, é priorização do resultado frente ao processo.

Angelo contata essa perspectiva gerencialista impostos com a aquisição de sistemas apostilados, pois:

Além da apostila propriamente dita, há todo um sistema de ensino em torna dela, com um cronograma pedagógico que deve ser seguido, bem como a quantidade de atividades predeterminadas por dia, avaliações e livro do professor. Muitas vezes, encontram-se até orientações para a parte administrativa da escola. (ANGELO, 2018, p. 76)

E pressa em fazer jus à ideia de Educação Infantil como algo que vêm antes da escola, e que à ela é subordinada, as brincadeiras e interações vão perdendo espaço na organização do trabalho pedagógico e a Educação Infantil vai se assemelhando cada vez mais com o Ensino Fundamental,

conforme Nascimento, “a concepção de educação infantil presente nas redes públicas, de maneira geral, [...] é aquela que tem como objetivo a preparação para o ensino fundamental, [...] reconhecendo essa preparação como seu objetivo” (2012), descaracterizando o fato da Educação Infantil ter um fim em si mesma.

Quando se insere a apostila na Educação Infantil todo o currículo passa a ser ditado pela avaliação que é proposta pela empresa educacional, dona do material apostilado. E o conteúdo trabalhado em sala de aula tem como objetivo atender às expectativas já propostas por quem desenvolveu o material, desconsiderando a necessidade que se tem muitas vezes de redimensionar e replanejar estratégias de aprendizagem, o ritmo do trabalho pedagógico em os instrumentos avaliativos a partir de contextos e dinâmicas próprias da turma em questão. O autor ainda afirma que:

Se a Educação Infantil teve em algum momento o foco no aprendizado por meio da brincadeira, isso aos poucos vem mudando. Seu currículo está cada vez mais voltado à alfabetização precoce, devido ao peso das avaliações, sejam elas internas ou externas. Os currículos ficam com conteúdos mais fechados, com menos espaço para a experimentação e, assim, com uma ênfase maior na adaptação à realidade dada, com poucas possibilidades de transcendências dessa mesma realidade. (ANGELO, 2018, p. 34).

As escolas de Educação Infantil precisam contar com condições objetivas de autonomia didático-pedagógica e com professores que conheçam todas as especificidades e as necessidades dessa faixa etária, pois cabe ao professor a função de organizar o ensino e desenvolver uma prática pedagógica que possa proporcionar às crianças diversas formas de contato com diferentes conteúdos, considerando as especificidade do aprender na infância.

Lima (2018), ao explicar o desenvolvimento da criança desde seu nascimento, considera que:

Ao nascer, a criança inicia um processo contínuo de desenvolvimento físico, psíquico, emocional, psicológico, social e cultural que são fundamentais a formação e desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e aptidões humanas para toda sua vida em sociedade.

O que nos leva a entender que a organização do trabalho pedagógico e o ensino na Educação Infantil devem refletir a proposta pedagógica da instituição, e nos remeter à concepção de infância que norteia o

trabalho desenvolvido na instituição, a criança em sua integralidade, sem fragmentar as experiências. E os sistemas apostilados interditam essa organização, assim como interditam também a atuação ativa da criança com um planejamento engessado e com finalidades alheias às necessidades de movimentação de interação e de brincar da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante reiterarmos no ensino da Educação Infantil a importância de ter como eixo organizador a interação e a brincadeira, por entender que é no brincar e na interação com os demais e com os objetos da cultura que as crianças experimentam, agem e se apropriam do mundo à sua volta, se apropriam da cultura humana. No entanto, constatamos que a Educação Infantil transita entre o assistencialismo, em especial quando falamos de escolas públicas, e a preocupação com a antecipação da escolarização e da alfabetização, fenômeno que tem se intensificado com a adoção de sistemas apostilados de ensino nas escolas de Educação Infantil.

É evidente na literatura que fundamentou essa pesquisa, que os gestores municipais, na tentativa de resolver questões burocráticas e administrativas no contexto da redefinição das funções do Estado exigidas pelo desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, têm firmado parcerias com grandes empresas educacionais para a aquisição de sistemas apostilados de ensino. E as consequências dessas parcerias, que é uma das dimensões de um processo mais amplo de mercantilização da educação pública, se expressa na obstrução da autonomia docente e o abandono da especificidade da Educação Infantil, ao subordiná-la à lógica gerencialista que adentra as escolas com a compra desses materiais.

A adoção de sistemas apostilados, ao conferir ao material didático a centralidade no processo de ensino, incorre no privilégio de conteúdos e objetivos pensados de forma genérica, descontextualizados das condições e situações concretas exigidas pela turma, reforçando uma concepção abstrata de criança, contrariando a literatura da área, que considera que a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e as atividades de ensino propostas, devem partir das especificidades encontradas pelo professor nas suas turmas, que se formam a partir da singularidade das crianças que

a compõem. E, também, ao privilegiar atividades inspiradas em recursos e metodologias típicas do Ensino Fundamental, relativizam o “brincar, como conjunto de atividades que a criança realiza, como a atividade que promove as mais significativas influências no desenvolvimento da personalidade infantil e em sua formação psíquica” (PEREZ, 2012). Acreditamos que ampliar tempo e espaço para discutir e construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico, garantir melhores condições de trabalho, a autonomia docente e são fatores fundamentais para que a organização do trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil esteja centrada nas especificidades do desenvolvimento na infância, respeitando as maneiras como as crianças apreendem o mundo e aprendem nas diferentes idades.

REFERÊNCIAS:

ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégia para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Tereza e PERONI, Vera. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre o estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137- 153.

ADRIÃO, Tereza; GARCIA, Teise, BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da Educação pública: a aquisição de “sistemas de Ensino” por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009

AMORIM, Ivair. Fernandes. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.

AMORIM, Ivair. Fernandes. **Indústria cultural e sistemas apostilados de ensino: a docência administrada**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. É possível Ensinar no Berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Marcia (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ARELARO, Lisete. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. 1ª ed. São

Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 51-66.

BEGO, Amadeu Moura. Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente: estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. 2013. 333 f. Tese 18908 (Doutorado em Educação para Ciências) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

BEZERRA, Egle Pessoa. Parceria público-privado nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para oferta do ensino? 2008. Dissertação (mestrado) – Instituto de Biociências, UNESP, São Paulo.

ELKONIN, D. Sobre le problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIVOD, V.; SHUARE, M. (Org.) La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia). Moscou: Progreso, 1987, p. 125-142)

FACCI, Marilda, Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. In: **Caderno Cedes**, v. 24, n. 62, p.64091, abril, 2004).

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 147-176.

GENTILE, Mirna de Cássia Guilherme; MOREIRA, Rosilene Aparecida Foloni. **PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL- COMO ELEMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA** In: MAGALHÃES, C. e EDIT. Nádia Mara (Orgs.). Apropriações teóricas e suas implicações da educação infantil. Curitiba: Editora CRV, 2019.

LIMA, Vanilda Gonçalves de. A atividade principal no processo de educação de bebês. In: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 91-117.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento da criança de Zero a Três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino aos pequenos de Zero a Três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine & ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). **Infância e Práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, nº49, p.59-80. 2012

PEREZ. Marcia Cristina Argentini. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4, nº 3, p. 1-16, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SAVIANI, Demerval. Sentido da Pedagogia e o Papel do Pedagogo. In: **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

TEIXEIRA, Nathalia Cera; SOARES, Leticia Cavassana; CÔCO, Valdete. **APOSTILAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIADOS CIRCULANTES NA DIALOGIA PÚBLICA DA INTERNET**. 13 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Programa de Educação Tutorial, Espírito Santo, Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22238_9940.pdf Acesso em: 12 jul. 2022.

VEIGA, I. P., **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, I. P. (Org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS IMAGENS DE CRIANÇA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES SOBRE OS CONTORNOS DA DOCÊNCIA

Caroline Machado Cortelini Conceição¹

1. INTRODUÇÃO

As compreensões dos professores sobre criança, infância e educação infantil são as referências principais na definição de suas práticas, nas escolhas que o professor faz de atividades, materiais, de modos de se relacionar com as crianças e suas expectativas em relação às mesmas. A compreensão de criança e infância está relacionada à prática pois é através do entendimento de criança e infância, bem como das concepções acerca das mesmas, que o trabalho pedagógico será determinado. É preciso entender essa questão não tão somente como uma escolha do professor de forma individual, e sim que é através do entendimento que a sociedade tem sobre esse grupo social que serão construídos os espaços a este destinados (MOSS, DALHBERG; PENCE, 2003). Nesse sentido, como acentuam Tosatto e Portilho (2014), é preciso romper com algumas “certezas” construídas sobre o que é a criança e a infância e contribuir para a construção de novos olhares, novas imagens e concepções sobre esses atores sociais.

Este texto apresenta dados de uma pesquisa que propôs realizar um estudo sobre as concepções e práticas de cuidado, educação, infância/criança e docência dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Francisco Beltrão/PR. Apresentamos nesta escrita um

1 Doutora em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Centro de Ciências Humanas/Campus de Francisco Beltrão. E-mail: cmcortelini@yahoo.com.

recorte: a análise das compreensões de criança e infância de professoras/es de educação infantil, participantes do estudo, e como tais compreensões repercutem nas práticas educativas e constituem-se em elementos importantes da constituição da docência na educação infantil.

Tomamos como fonte de dados as narrativas das/os professoras/es nos memoriais de formação produzidos pelo conjunto de profissionais durante a realização do curso de formação continuada “A primeira infância em foco: Práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança” realizado por professores do Curso de Pedagogia, membros do “Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância”. O estudo identificou compreensões de criança/infância e os elementos que compõem a prática pedagógica nos CMEIS. O estudo possibilitou olhar como as crianças são percebidas, como as infâncias são compreendidas e o fazer docente é realizado.

A reflexão que apresentamos neste texto abrange um conjunto de dez memoriais de formação como material documental para análise². Foram selecionados os memoriais que contemplaram em sua escrita compreensão de criança, infância e docência, relatando sobre suas práticas pedagógicas. O objetivo principal foi compreender as visões das/os professoras/es em relação à criança e infância e olhar para seu fazer pedagógico com as crianças.

Os memoriais de formação são um recurso metodológico que possibilita visibilizar e compreender processos de construção da identidade e subjetividade (SOUZA, 2003). Consideramos o potencial da escrita autobiográfica, da escrita sobre si, nesse caso da escrita sobre suas concepções acerca de criança, da infância e sua prática (LOPES, 2001). Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa baseada na metodologia de análise documental, entendendo os memoriais produzidos pelos professores como documento. Para realização da análise, nos baseamos em referenciais como Moss, Dalhberg, Pence (2003) que assinalam os discursos dominantes sobre a criança e o modo como estes definem as práticas dos professores.

Os materiais produzidos durante o curso de formação continuada possibilitam o conhecimento sobre o objeto de análise e como resultado disso, esta reflexão contribui com o campo da educação infantil na medida

2 Os sujeitos participantes da pesquisa preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a utilização dos dados para a finalidade de divulgação científica. Os professores e professoras não terão seus nomes revelados, nas narrativas apresentadas no texto são identificados por letras.

em que favorece, aos professores refletirem sobre suas concepções acerca da criança e da infância e quem sabe provocar novos olhares, novas interações, novas ações (TOSATTO; PORTILHO, 2014).

2. CRIANÇA, INFÂNCIA E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS SE ENTRECruzando

Para refletir sobre os processos de escolarização das crianças é importante compreender as dimensões do ser criança e viver a infância, olhando para a infância como uma experiência heterogênea, considerando que em diferentes tempos e espaços as crianças viveram e vivem suas infâncias de modos diversos, portanto, é olhar a infância “como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente resignificada” (BARBOSA, 2007, p. 1065).

Há uma disparidade de pontos de vista em relação à criança que permeiam a sociedade. Nesse sentido, há uma pluralidade de imagens sobre a infância que compõem a visão dos professores que trabalham com crianças compondo diferentes cenários no contexto das instituições de educação e cuidado. Assim

Uns valorizam aquilo que a criança já é e a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (PINTO, 1997, p.33).

Ainda tendemos a idealizar a infância e a sua educação, invisibilizando a diversidade e pluralidade e enfatizando traços comuns que em grande parte correspondem a uma idealização da infância. Tosatto e Portilho (2014), fazendo referência à análise de Arroyo sinalizam que os professoras não conseguem mais “encaixar” as crianças com quem trabalham nas imagens idealizadas que foram historicamente construídas. Ocorre que a “realidade social e moral da infância-adolescência tensiona nossas metáforas. Revela contradições incômodas” (ARROYO, 2004, apud TOSATTO; PORTILHO, 2014, p. 159).

As/os professoras/es participantes do projeto enfatizaram em seus

discursos a compreensão de que a criança é influenciada por seu contexto social, remetendo à compreensão de que as crianças vivem diferentes infâncias, explicitado nas seguintes narrativas: “*A infância hoje é obra do tempo e do espaço em que está inserida, resultado das relações sociais e se transforma à medida que estas relações evoluem*” (Prof. E). Acerca dessa dimensão, outra professora salienta que as crianças “*são influenciadas por condições sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas*” (Prof. H).

As crianças são um grupo social e isso significa entender suas particularidades e especialmente implica compreender que temos escolhas a fazer quanto ao modo como vemos as crianças. Conforme Dahlberg; Moss; Pence, (2003) o modo pelo qual uma sociedade compreende as crianças e a infância implica na definição sobre as instituições destinadas a elas, “definindo-se, assim, a forma como se organizam os tempos e os espaços, as relações entre adulto e criança, as relações com as famílias e, em particular, conceituando o que seja qualidade na educação infantil” (BARDEM, 2014, p. 182).

Dahlberg; Moss; Pence, (2003) problematizam quatro grandes discursos dominantes sobre a criança e a infância que em diferentes tempos e lugares, de formas diversas, seja de modo isolado ou relacionado influenciaram e influenciam a sociedade ocidental implicando nas instituições destinadas aos pequenos.

O primeiro, estabelece a criança como reprodutora de Conhecimento, Identidade e Cultura, deseja se preparar a criança de forma mais qualificada para o ingresso no ensino fundamenta. Nessa perspectiva, “[...] a educação infantil assume o papel de adaptar a criança pequena as estruturas escolares existentes. O conceito de adaptação se contrapõe assim, ao conceito de integração” (BARDEM, 2014, p. 183).

O segundo define a criança como um Inocente, nos Anos Dourados da Vida: “Rousseau chama esse momento da criança de “anos dourados” [...] período inocente da vida de uma pessoa [...] e a crença de que a capacidade de autorregulação e o inato da criança vão buscar a virtude, a verdade e a beleza; é a sociedade que corrompe a bondade com a qual todas as crianças nascem. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66). Essa visão faz com que não haja estímulos quanto a experimentar o mundo pois o adulto tem por objetivo proteger a criança do mundo real.

O outro vê a Criança Pequena como Natureza... ou Científica com

Estágios Biológicos. Nessa perspectiva, as teorias psicológicas fazem com que o adulto crie expectativas ao que diz respeito a forma que a criança ira se comportar em determinada etapa da vida e essa visão conduz as atividades pedagógicas. Essas práticas enquadram as crianças em estágios rígidos e assumem o papel de corrigir os desvios se baseando em padrões de desenvolvimento. Para Bardem (2014, p. 185) “toda tentativa de universalizar os conceitos de criança e infância poderá levar a práticas excludentes, especialmente num país marcado pela desigualdade social, econômica e cultural como é o nosso”.

A visão da Criança como Fator de Suprimento do Mercado de Trabalho desvia o foco do discurso de educação como um direito pois os pais veem como necessidade colocar os filhos na escola para que possam voltar a trabalhar e assim ter sustento.

E, por fim, a Criança como um Co-Constructor de Conhecimento, Identidade e Cultura, nessa visão, a criança não é vista de maneira isolada compreendo a infância uma construção social o que “implica em dialogar com as diferentes realidades, bem como desconstruir a pedagogia para a infância que busca um modelo ideal de criança” (BARDEM, 2014, p. 188). As crianças possuem voz própria e devem ser ouvidas, contribuindo assim para os recursos e produções sociais, além de serem entendidas como um sujeito único, complexo e individual.

Através da análise dos memoriais produzidos, é possível perceber algumas aproximações com essas ideias de criança e infância presentes nas narrativas das/os professoras/es, bem como perceber outras imagens. Entre as imagens sobre a infância que emergem nas narrativas podemos destacar algumas como: crianças ativas, produtoras de cultura, protagonistas, aprendentes e produzidas socialmente.

As crianças são percebidas como sujeitos produtores de cultura, conforme é assinalado em um dos memoriais:

As nossas crianças são sujeitos produtores de cultura infantil e isso se evidencia durante toda a rotina diária da educação infantil, principalmente quando são proporcionados espaços e tempos para que suas “vozes” possam emergir no processo educativo, para que possam ser sujeitos participantes de fato (PROF. A).

Em outra narrativa observamos um olhar sensível em relação à criança e a educação infantil, este se mostra preocupado com a dimensão

emocional das crianças com quem trabalha por reconhecer que estas já vêm do seu ambiente familiar com marcas, sejam elas boas, sejam elas ruins, e que seus comportamentos se derivam da forma com que vivenciam essas experiências. Na narrativa o professor enfatiza a importância de se fazer presente um diálogo acolhedor afim de que a criança possa expressar seus sentimentos sem medo de julgamentos: *“em pouco tempo venho observando que mesmo muito pequenos essas crianças já vêm com marcas da sua vida cotidiana fora do contexto escolar”* (PROF. B).

É importante olharmos para essa dimensão, o professor precisa ter a habilidade de refletir sobre as diversidades humanas e propor-se a olhar com sensibilidade para a complexidade presente em cada criança. Nesse sentido Bardem (2014, p. 191) acentua:

Para esse professor ou professora (que olhe para as diferentes infâncias e para a construção de propostas educacionais para a criança pequena que levem em conta as diversidades sociais e culturais), é imprescindível conhecer as crianças reais que frequentam essas instituições.

Outra narrativa aponta as crianças como ativas e curiosas que se inserem no ambiente já com uma bagagem cultural, ao mesmo tempo produzindo cultura. A professora argumenta que uma característica que melhor descreve suas crianças enquanto produtores de cultura é o fato de que os mesmos usam do raciocínio, isso se faz presente em sua prática institucional quando ela relata o seguinte momento: *“[...] na história “Festa no céu”, quando perguntei: “como a tartaruga faria para chegar ao céu se ela não tinha asas?” E a resposta de uma aluna foi: “ela vai de avião”* (PROF. C).

A professora também assinala que seu trabalho com as crianças a fez lembrar momentos da infância o qual era livre e usava seu tempo de brincadeiras para explorar e imaginar e acentua que suas experiências de vida serviram de base para propor o trabalho com as crianças:

Eu voltei no tempo, lembrei das cabanas que eu fabricava com lençol, resgatei essa dinâmica e passei também a construir refúgios com os colchonetes e mesas. Passei a utilizar caixas de papelão para que entrem e saiam, para que possam se imaginar em aviões ou barcos (PROF. C).

As/os profissionais também enfatizam a criança reprodutora de comportamentos presenciados por elas nas mídias sociais, como cita uma professora ao relatar que compreende que a criança *“tem sua personalidade*

moldada pela cultura popular a ponto de muitas vezes a família nem a escola conseguir se contrapor a força exigida na vida das crianças pela mídia e pela indústria [cultural]” (PROF. E). Sobre esta relação das crianças com o mundo que a cercam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.72) assinalam que “a criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele – mas também o influencia e constrói significados a partir dele”. Nessa perspectiva, a cultura massificada da mídia é parte integrante das culturas socializadoras das crianças (BARBOSA, 2007). São essas novas infâncias com suas experiências mediadas pelas tecnologias que estão chegando nas instituições de educação.

As crianças aprendem e se desenvolvem ao se comunicar através do corpo, através de produções tanto orais quanto em formas de desenho, por exemplo, afinal, como expressa uma das narrativas: “*as crianças precisam pegar, olhar, sentir e fazer junto*” (PROF. B). Nesse sentido, ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento no momento que permitimos à criança inserir-se no ambiente e desse modo produzir sua identidade através das “cem-linguagens”, como defende Malaguzzi (1999), considerando as crianças competentes e ativas em seus contextos.

Em outra narrativa é acentuado que: “*Embora pensamos que são criaturas frágeis e delicadas, podemos nos surpreender com a capacidade de aprendizagem que nos trazem*” (PROF. D). Apesar de estar presente aqui uma ideia de criança como um ser inocente e frágil, a professora percebe a criança como sujeito aprendente que surpreende por sua capacidade. Ideia reiterada por outra narrativa: “*eles [as crianças] observam e aprendem percebo pelas atitudes de cada um no dia a dia nas horas das brincadeiras e atividades*”. (PROF. B)

A imagem de dependência da criança em relação ao adulto compõe a história da infância moderna. Dornelles (2005, p. 32) destaca que: “A invenção da infância está associada a uma série de práticas no que diz respeito à vida e ao cuidado das crianças, tornando-as cada vez mais dependentes do adulto”.

A análise põe em destaque a compreensão das/os professoras/es de que a criança cria sua identidade e cultura através do meio social a qual está inserida. As crianças são reconhecidas como reprodutores de cultura e de direitos, que produzem sua cultura e até mesmo sua identidade através do brincar. Destacamos uma narrativa nessa perspectiva: “É preciso estar

atento e oportunizar à criança momentos lúdicos, prazerosos onde *esta possa ser protagonista de sua própria história*” (PROF. E). E outra que assinala sua percepção sobre as implicações dessa compreensão para a prática pedagógica: *“entender que a criança produz cultura implica em um planejamento que respeita a criança, que lhe possibilite partir do que já se sabe e proporcione descobertas e aprendizagens significativas”* (PROF. C).

As/os profissionais também narram mudanças no decorrer da trajetória profissional docente:

Nós trabalhávamos com um modelo assistencialista, as salas eram cheias de crianças e nossa maior preocupação era em mantê-las limpas e alimentadas [...] Em sala de aula procurava sempre oportunizar momentos prazerosos para as crianças com músicas, jogos, brincadeiras, fantoches, confecção de brinquedos, brincadeiras de roda e momentos livres onde as crianças criavam e recriavam histórias [...] Hoje é preciso estar atualizado, trazer coisas novas, buscar uma metodologia atrativa a qual desperte interesse desejo da criança em estar ali (PROF. E).

As narrativas apresentadas ao longo desta escrita apontam que são múltiplas as visões sobre a infância e explicitam diferentes modos pelos quais as crianças são percebidas pelas/os profissionais que trabalham com elas e os diferentes direcionamentos que dão ao seu fazer pedagógico a partir de sua compreensão sobre as crianças e a educação. Os memoriais explicitaram, a exemplo da narrativa logo acima as transformações ocorridas na sociedade em relação ao conceito de infância e conseqüentemente na docência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente podemos assinalar que o entendimento sobre a infância passou de “um sentimento ausente” para a percepção destas como alguém que possui voz e precisa ser entendida e estudada, sujeito histórico, de cultura e de direitos. Reiteramos a importância de estudar as concepções de professoras de educação infantil a fim de ampliar a compreensão sobre a educação infantil, pois estas contribuem para entender as especificidades da docência (MAIA, 2012). As imagens sociais da infância são uma produção social e cultural que vem de longe e da qual a pedagogia e a docência se alimentam e importa pois a cada tempo refletirmos sobre as

imagens sociais que permeiam o espaço educacional a fim de compreender a pedagogia e as especificidades da docência.

Dahlberg, Moss, Pence (2003), nesse sentido, assinalam que temos escolhas a fazer sobre como compreendemos a infância e essas escolhas determinam as instituições que proporcionamos às crianças.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas da infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 28, n 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>
- BARDEM, S. C. Olhares sobre a criança e a infância e suas implicações político-pedagógicas. **Cadernos de Educação**, v. 13, n.26, p.181-195, jan.-jun, 2014.
- DAHLBERG, G.; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. São Paulo: ArtMed, 2003.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam** - da criança na rua à criança cyber. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- LOPES, L. P. M. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem sócio-construtivista. *In*: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.) **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, Cuca, 2001. p. 55-71.
- MAIA, Janaina Nogueira. Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – Minas Gerais, 2012.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre/RR: Artmed, 1999. p. 59-104
- SOUSA, J.V. Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 16, pp.11-24, jan.-jun., 2003.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: PINTO, Ma-

nel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997, p.31-73.

TOSATTO, Carla; PORTILHO, Evelise Maria Labatut, A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educação em Revista**, v.30, n.03, p. 153-172 Jul-set, 2014.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: REDIMENSIONANDO O FAZER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Terezinha de Paula Machado Esteves Ottoni¹

Keli Cristina Ferreira da Silva²

1. INTRODUÇÃO

Tempo de criança, de aprender, criar e recriar... Tempo de crescer... Nesta aventura de situar-se no mundo, surge no universo infantil a instituição Creche (OTTONI, 2016).

O atendimento institucionalizado às crianças de zero a seis em escolas de educação infantil tem despertado interesse de pesquisadores e estudiosos para a consolidação de práticas pedagógicas e organização de um ambiente que propiciem às mesmas seu desenvolvimento integral.

-
- 1 Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Pedagogia, especializou-se em Metodologia da Ação Docente e cursou o Mestrado em Educação Escolar, todos pela Universidade Estadual de Londrina. É coordenadora pedagógica do setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL desde o ano de 1993. É autora dos livros “Creche Universitária: um sonho que se fez realidade” (EDUEL, 1997), “Aprendizagem Conceitual da Educação Pré-escolar” (APPRIS, 2019), de capítulos de livros e de diversos artigos vinculados, bem como apresentação em Congressos em Educação. (terepmachado@yahoo.com.br).
 - 2 Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Pedagogia, especializou-se em Psicopedagogia, ambos pela Universidade Estadual de Londrina. Professora concursada da Educação Infantil desde 2003, atua como Professora da Educação Infantil na unidade HU e Pedagoga da rede Estadual de ensino (Seed). É autora de artigos vinculados, bem como apresentação em Congressos em Educação. No período de redimensionamento do Projeto Político Pedagógico, atuou como Chefe de Divisão da Educação Infantil, coordenando o trabalho junto às equipes gestoras das unidades de educação infantil. (crisfer@uel.br).

Há algum tempo, essas instituições deixaram de ser defendidas como alternativa às mães que trabalham fora para serem destinadas como benefício às crianças pequenas, como espaço de aprendizagem e convivência entre pares e adultos-mediadores, o que não foi uma mudança rápida. Essa nova concepção de creches e pré-escolas foi se definindo no contexto das políticas de atendimento à infância. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) ao destacarem as dimensões quanto ao atendimento à infância tornaram-se referências para os movimentos sociais e orientaram a transição da perspectiva de atendimento da creche e pré-escola que, se anterior às essas leis era considerado “favor” aos socialmente menos favorecidos, constituiu-se como direito de todas as crianças e dever do Estado, independentemente de seu grupo social.

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), ao incluir a Educação Infantil na Educação Básica, sinaliza alguns avanços quanto ao atendimento das crianças de zero a seis anos em instituições escolares. Como analisa Campos (2017, p. 147), neste documento há proposições indicativas que reconhecem legalmente o direito da criança pequena à Educação ao definir, por exemplo

[...] a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, inserindo em definitivo a creche e a pré-escola na esfera educativa. Desde então, a Educação Infantil passa a ser definida pelos Conselhos Municipais de Educação e subordinada às diretrizes nacionais. (CAMPOS, 2017, p. 147)

Mesmo diante desse reconhecimento da educação infantil como direito da criança, é de conhecimento a escassez de vagas nestas escolas, assim também da existência de trabalhos sistemáticos educativos que elevem a condição de meras ‘guardiãs’ de crianças a ambientes que promovam intervenções pedagógicas em um tempo e espaço apropriados às especificidades infantis.

Tamanha essa problemática que podemos até em ousar a referirmos como privilegiadas as crianças que frequentam diariamente uma instituição de educação infantil, mais ainda quando se tem instaurada nesta uma atuação educativa, onde educar e cuidar estejam assegurados, indissociavelmente, neste cotidiano.

No exercício contínuo de construir a própria história e, fundamentalmente primar pelo atendimento de qualidade à criança de zero a seis anos, voltamos aos esforços que neste artigo apresentamos. Fazemos parte de uma instituição de ensino superior – a Universidade Estadual de Londrina (UEL) – que, por entender a importância de ações educativas na infância para a constituição do sujeito, mantém na estrutura administrativa do Colégio de Aplicação Pedagógica³, o setor de Educação Infantil com duas unidades: a unidade Campus, localizada no Campus Universitário da UEL e; a unidade HU, localizada nas proximidades do Hospital Universitário.

Em três décadas de trabalho na unidade Campus e mais de duas décadas na unidade HU, enfrentamos muitos desafios e conquistamos um patamar que nos permite, hoje, relatar um pouco de nossa história institucional bem como apresentar a trajetória para a implantação de um Projeto Político Pedagógico redimensionado e alicerçado em teorias basilares que nos direciona a uma prática educativa desenvolvente. Neste artigo, enfatizaremos o período compreendido de 2014 a 2019.

A partir dos relatos sobre a história da Educação Infantil desenvolvida nas unidades do CAPL UEL ao longo de nossa caminhada, pretendemos registrar não somente a nossa prática pedagógica como, principalmente, propiciarmos uma leitura reflexiva em torno do trabalho.

Esperamos ainda através desse artigo, oportunizar espaço para o intercâmbio entre os profissionais da educação infantil, articulando ações mais integradas nesta etapa da educação básica.

1.1. Uma breve introdução histórica: A 'Creche da UEL'

1.1.1. A 'Creche da UEL': O início

Relatar sobre o trabalho desenvolvido na unidade Campus do setor de Educação Infantil é um dos desafios mais instigantes para quem tem trilhado os caminhos para uma educação infantil com a qualidade que a criança de 0 a 6 anos merece.

3 O Colégio Estadual de Aplicação Pedagógica Professor José Aloísio Aragão abrange os níveis da Educação básica, Ensino Fundamental I e II, Ensino médio e Profissionalizante.

Historicamente, a unidade Campus – ou como é comumente denominada ainda Creche da UEL⁴, foi inaugurada em 16 de junho de 1992, iniciando as suas atividades neste mesmo mês⁵, resultado de intensas reivindicações por parte dos servidores da Universidade Estadual de Londrina, que ansiavam pelo atendimento a seus filhos durante a sua jornada laboral diária.

O desejo crescente por uma creche e o fato desta situar-se no interior de uma instituição de ensino superior, fez com que houvesse desde o seu início uma preocupação em instaurar-se a intencionalidade educativa nas ações pedagógicas que ali passariam a ser desenvolvidas.

Em consonância aos movimentos nacionais que buscavam um ressignificado para o atendimento às crianças pequenas em instituições próprias e com fins educativos, a Creche da UEL manteve como fomento para o diálogo permanente um Conselho Consultivo que - “composto por representantes de seis departamentos - Serviço Social; Enfermagem; Materno-Infantil e Saúde Comunitária; Ginástica, Recreação e Dança; Educação e Psicologia” (MACHADO, 1997, p. 50) – buscou subsidiar a equipe administrativo-pedagógica da Creche na construção de uma identidade educativa para o trabalho.

As discussões teórico-metodológicas culminaram no delineamento do Projeto Pedagógico que, em 1994, foi finalizado, após as reformulações necessárias para que realmente retratassem a atuação dos profissionais frente às tarefas de desenvolvimento da criança, à organização do tempo e espaço para o indissociável binômio *educar* e o *cuidar*. Os esforços de todos voltaram-se não somente à estruturação institucional, mas, principalmente - como destacam os documentos de implantação – reconhecessem-se como *legítimas*.

Ao conceber o “homem como essencialmente social – mediado pelo conhecimento e pelas relações que estabelece em seu meio” (MACHADO, 1997, p. 42) mostrou contemporaneidade em seu Projeto Pedagógico. Nesta perspectiva, a educação nele delineada “assume

4 O livro “Creche Universitária: um sonho que se fez realidade”, editado pela EDUEL em 1997 e de autoria de Terezinha de Paula Machado resgata a história desta instituição, desde o projeto de construção até o primeiro ano de atividades.

5 A implantação das salas foi gradativa e inicialmente a creche da UEL atendia crianças de zero até 4 anos e 11 meses.

contornos que privilegiam o educando, suas vivências, seus valores e formas de agir (frutos de sua cultura); e tem uma visão de homem centrada na experiência, na vida e na atividade” (UEL, 1994, p. 3). Ludicidade, prazer pela descoberta, marcariam a essência do trabalho educativo na Creche já no início de sua implantação, de forma que experiências propiciassem o desenvolvimento biopsicossocial da criança desde a mais tenra idade.

A compreensão da totalidade das ações e a ênfase a uma atuação conjunta forneceriam para a equipe administrativo-pedagógica daquela época indicativos fundamentais para o êxito das práticas cotidianas e a integração em objetivos comuns tendo como foco o desenvolvimento integral da criança.

Como eixo condutor das ações pedagógicas foi adotada a proposta dos temas geradores, tão preconizados na década de 90 do século XX entre os professores da Educação Infantil. A opção pelos temas geradores fundamentou-se, como defende Kramer et al (1993, p. 50),

[...] na possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos tem direito de acesso.

Essas autoras ressaltam também que o trabalho com temas geradores permitiria “um clima de trabalho conjunto e de cooperação, na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças” (KRAMER, 1993, p. 50). A ideia seria compor um grupo coeso de trabalho com um único e importante objetivo: garantir a qualidade de atendimento à criança pequena.

De 1993 a 2001 muitas foram as experiências pedagógicas apoiadas nesta estrutura metodológica, que suscitaram readequações em torno da organização do tempo e do espaço para que a criança tivesse, ao longo do período de sua permanência na instituição, o direito de brincar e desenvolver-se asseguradas em um ambiente apropriado às necessidades inerentes à infância e ao seu vir-a-ser. No decorrer desse período, iniciavam-se os estudos para a implantação da Creche do HU em 1994, por uma comissão composta por servidores do HU e do NUBEC (Núcleo de

Bem-Estar da Comunidade-UEL). A construção da estrutura física teve início em 1999 e, no ano de 2001 – após amplas discussões e reivindicações trabalhistas – assegurou-se aos servidores do Hospital Universitário da Universidade Estadual de Londrina o atendimento aos seus filhos, com a implantação da segunda unidade do setor de Educação Infantil. Com a estrutura pedagógica e administrativa semelhante à unidade Campus para o desenvolvimento de seu trabalho, a unidade HU iniciou suas atividades em 29 de julho de 2001, também com implantação gradativa de suas salas. Concisamente, a equipe que nesta unidade foi formada tinha também um grande desafio: construir sua identidade adequada à realidade institucional que ali era instalada.

No ano de 2003⁶, as unidades da Creche/UEL passaram a atender crianças até seis anos com a redistribuição dos grupos etários nas seis salas, de forma a contemplar o período etário de 4 meses a seis anos, assegurando, assim, o direito constitucional quanto ao atendimento em instituições educativas para crianças na infância. Neste mesmo ano, estudos foram realizados para a transferência do Centro de Educação Infantil que inicialmente estava vinculado ao SEBEC (Serviço de Bem Estar da Comunidade) para o Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão -Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional, compondo a Divisão de Educação Infantil. O Colégio de Aplicação Pedagógica é órgão suplementar da Universidade Estadual de Londrina, e possui em sua estrutura 4 unidades: Educação Infantil do Campus, Educação Infantil do HU, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental 2, Ensino Médio e Profissional. Do SEBEC (Serviço de Bem Estar da Comunidade) - do qual era parte integrante - ao Colégio de Aplicação, as unidades de Educação Infantil reiteraram a sua natureza educativa, e com esta transferência, garantia-se às crianças destas duas unidades, a continuidade de estudos no Ensino Fundamental.

Também neste ano de 2003, outra estruturação foi proposta. Dessa vez, referindo-se à metodologia de trabalho que, de temas geradores, passou a ser organizada por meio de projetos educativos.

6 Em 2003, com a transferência da Creche da UEL para o Colégio de Aplicação, a faixa etária para o atendimento às crianças foi estendida até seis anos idade, passando a denominar-se Centro de Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina.

Muito além de uma inovação, ou apenas um atendimento às indicações contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) – o trabalho com projetos mostrou-se ferramenta necessária para fundamentar teoricamente os temas selecionados e, principalmente, reforçar o princípio de que professores e crianças são participantes do mesmo processo. Como destaca o RCNEI, o trabalho com projetos permite às crianças

[...] que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas. (BRASIL, 1998, p. 57, v. 1)

A responsabilidade, desta forma, seria compartilhada; professores-juntamente às crianças elaboravam as ações que desencadeariam um movimento investigativo sobre o assunto de interesse. Reiterava-se, com a prática de projetos, a necessidade de se escutar e observar as crianças por parte dos adultos, colocando-os como ativos no ensino. Como demonstra Faria, professores e crianças devem estar cientes do que fazem, no tempo e espaço, bem como das fontes que norteiam o trabalho, tendo como referência inicial os conhecimentos prévios e “(...) a utilização de suas formas privilegiadas de ser e de estar no mundo. Ou seja, brincar, as múltiplas linguagens, a curiosidade e a necessidade de movimento (FARIA, 2002 *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 72). Assim, a metodologia de projetos passou a ser adotada por todas as salas do CEI, tendo as temáticas elencadas pelos professores de acordo com o grupo de crianças.

O trabalho pedagógico até então desenvolvido marcou a evolução da equipe ao mostrar intervenções consolidadas na metodologia de projetos. Como forma de acompanhamento ao longo dos projetos, atendimentos e reuniões pedagógicas, grupos de estudos e curso de formação continuada direcionados aos professores das duas unidades foram mantidos, para assessorar o trabalho em sala e redirecionar as necessidades que surgissem tendo em vista a estruturação diária do trabalho.

Outro aspecto relevante foi a atuação conjunta, característica imprescindível para que a equipe administrativo-pedagógica pudesse partilhar

esforços. Tínhamos um sentido para a nossa atividade que nos colocava em movimento para mudarmos, definirmos um caminho.

Sim... iríamos mudar...

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Redimensionando o Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL: O processo

Com a certeza de que a educação é feita, na história, com seriedade e paixão, persistência e entusiasmo, nos arriscamos (...) KRAMER et al, 1993, p. 11)

Em 2014, o redimensionamento do Projeto Político Pedagógico fortemente pautado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica instigou-nos a vários desafios. Estávamos imbuídos à reorganização do trabalho pedagógico, tendo como base a compreensão histórico-cultural sobre o processo de desenvolvimento intelectual que destaca o papel do conteúdo e a relação que a criança estabelece com ele (PASQUALINI, 2010, p. 115-116), conteúdo este que se constitui

[...] em vários campos conceituais que, por oferecerem novos significados sobre o mundo, ampliam seu horizonte de percepção e modificam as formas de interação com a realidade, ou seja, permitem modificar a forma e o conteúdo do pensamento humano (SFORNI, 2004, p. 48-49).

Ao propormos uma organização curricular, o nosso objetivo estaria estritamente vinculado à promoção do desenvolvimento das funções psicológicas das crianças, entre elas o pensamento. Dessa forma, estaríamos assumindo “o papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil (...) (ARCE, 2013, p. 52). O nosso primeiro desafio foi elencar e estruturar os conteúdos nas áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências, Música, Corpo em Movimento.

O nosso segundo desafio: pensar na intencionalidade das ações pedagógicas dos professores de educação infantil relacionadas à seleção do conteúdo de ensino (o que ensinar), - a relação criança-conteúdo -, cujo significado advém da expectativa do que se pretende produzir (desenvolvimento intelectual) e da compreensão sobre como produzir o que

se pretende. E, ainda, pensarmos nos recursos necessários para o ensino de determinado conteúdo para determinadas crianças, sob determinadas condições. Enfim, pensarmos na qualidade de nossa interferência pedagógica diante das crianças, uma vez que, como demonstra Arce (2013) a essa interferência “dependerá a qualidade do desenvolvimento” (ARCE, 2013, p. 52).

Precisaríamos teorizar com o coletivo de professores de educação infantil, proporcionar um significado à nossa atividade pedagógica. Trabalhar coletivamente no contexto escolar requer ações que visem a integração de todos diante das máximas possibilidades de promoção do desenvolvimento das crianças e esse esforço do grupo não é uma tarefa fácil. Sforini e Galuch (2016) ao refletirem sobre o trabalho coletivo no espaço escolar enfatizam que

[...] é preciso primar por ações que visem à superação do trabalho alienado que compromete de forma negativa, tanto física como emocionalmente, os profissionais da educação e, conseqüentemente, repercute negativamente na formação dos estudantes. (p. 494-495)

Segundo essas autoras, o coletivo é constituído quando os profissionais da escola “se agregam em torno de um motivo comum” (2016, p. 495). E como poderíamos mobilizar o grupo de professores a essas perspectivas teóricas? Uma das possibilidades foi a constituição de grupos de estudos pedagógicos⁷ com o corpo docente, o momento seguinte de nossas ações administrativas-pedagógicas. Encontros com diferentes temáticas foram desenvolvidos com os professores: os primeiros trataram dos princípios da teoria psicológica histórico-cultural, enfatizando o homem e a cultura e a formação do psiquismo humano; em um segundo momento, discorreu-se sobre o desenvolvimento infantil e a teoria da atividade. Estávamos fundamentando as bases do trabalho... ressignificando o papel do professor em uma perspectiva de defesa do ensino na educação infantil voltado ao desenvolvimento psíquico das crianças.

Compreendendo que uma reformulação da Proposta pedagógica envolve toda comunidade escolar (professores, equipe de apoio-cozinha/

7 A prática de grupos de estudos compõe a formação continuada em serviço. Estes grupos de estudos pedagógicos são ministrados pela orientadora pedagógica da Divisão de Educação Infantil.

limpeza/ lavanderia, equipe administrativa (secretaria, nutrição, enfermagem, pais/família), organizou-se neste mesmo ano, grupos para leitura e discussão da teoria que fundamenta o PPP com os profissionais das duas unidades de Educação Infantil. Com os pais/família, os encontros ocorreram em horários alternativos de forma a viabilizar o envolvimento de todos. O coletivo repensando a própria Proposta Pedagógica...As temáticas foram selecionadas pela equipe gestora e resultaram nas discussões sobre o embasamento teórico-metodológico do trabalho considerando o redimensionamento do PPP. Intitulado o “CEEI em Foco: reflexões sobre o contexto da Educação Infantil”, neste encontro a equipe gestora apresentou à comunidade escolar os pressupostos que consolidavam o contexto ad Educação Infantil nas respectivas unidades de Ensino, enfatizando o trabalho voltado ao desenvolvimento da criança no currículo da educação infantil. Temáticas de mesma relevância foram percorridas como: a “Relação Escola-Família na Educação Infantil”, que elucidou sobre a importância da família e da instituição educativa na construção de relações na Educação Infantil e; “A articulação entre educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, salientando a função pedagógica da Educação Infantil e a contribuição da Educação Infantil para os anos iniciais. Esses dois últimos encontros foram ministrados por docentes do Departamento de Educação da UEL.

Paralelamente às discussões teóricas, propusemos uma reorganização do cotidiano dos professores das unidades de Educação Infantil. Como os profissionais da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UEL são concursados pelo regime de trabalho de 40 horas semanais de regência, uma das primeiras ações da equipe diretiva e pedagógica foi a efetivação de momentos para a Hora Atividade destinada a leitura, pesquisa, discussão e escritas dos planejamentos semanais e relatórios diários. Para que todo processo se efetivasse foi fundamental a reorganização do Planejamento dos professores em cada turma, contendo em sua estrutura: os objetivos de ensino e de desenvolvimento, os Conteúdos, os encaminhamentos metodológicos, os recursos e relatório diário como estratégia de registro, acompanhamento e redirecionamento do trabalho. Esses planejamentos tinham a previsão semanal e sua execução era acompanhada pela equipe gestora, como forma de acompanhamento e (re) orientações junto

aos professores sempre que necessárias, realizadas em contatos diários, atendimentos individuais e reuniões com a equipe da turma.

Como ressalta OTTONI (2016, p. 205), a hora-atividade é “um espaço de tempo para estruturar suas ações em sala”. Garantir a Hora Atividade dos profissionais da Educação para o estudo/planejamento dos conteúdos a serem trabalhados foi um dos primeiros objetivos, para que através de um trabalho educativo direto e intencional, possibilitasse produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003). Nesta perspectiva, o professor é o que medeia a relação da criança com o mundo, tendo a experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporcionam à criança a vivência de operações que organizam atividades intersíquicas (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.31-32) e, por essa razão, deve ter clareza sobre o que desenvolverá e como desenvolverá com as crianças. No período de 2014 a 2019, o qual referenciamos neste artigo, os grupos de estudos ofertados para a Formação Continuada para os professores de Educação Infantil das duas unidades contemplaram leituras e discussões sobre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, ancorados em seus principais representantes: Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, Mukhina e em estudiosos brasileiros contemporâneos como Martins, Pasqualini, Sforini, Lazzaretti entre outros. Os encontros com os professores das duas unidades eram organizados em dois momentos, possibilitando a participação de todos e a continuidade do atendimento às crianças. Como eram ministrados pela pedagoga da instituição, os horários e períodos foram estabelecidos junto à equipe gestora de forma a considerar a jornada de trabalho diária e as condições reais existentes para esses estudos, sendo ofertados os seguintes grupos de estudos pedagógicos e cursos de curta duração, com ênfase nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural e o Trabalho pedagógico com crianças de até cinco anos: Considerações sobre a teoria histórico-cultural na educação infantil: o desenvolvimento de conceitos na criança (2014); O processo de Ensino e o Desenvolvimento da Criança de zero a seis anos (Módulo I) (2016); O processo de ensino e o desenvolvimento da criança de zero a seis anos (Módulo II) (2016); A organização do trabalho no Centro Estadual de Educação Infantil da UEL: a criança em foco. (2016). Trabalho

administrativo e pedagógico: abrangência e implicações na formação do aluno (2017); Trabalho administrativo e pedagógico: abrangência e implicações na formação dos alunos - Etapa 2. (2018); Aspectos teórico-metodológicos do trabalho na educação infantil. (2018); Aprendizagem conceitual na Educação Infantil (2018); Apropriação da Escrita na Educação Infantil (2019); O Currículo escolar: uma análise histórica do trabalho realizado de 2014 a 2018. (2019). Ainda no que se refere a formação continuada, no ano de 2017 foi organizado pela equipe gestora e pedagógica das unidades de educação infantil um evento destinado aos professores e profissionais da Divisão de Educação Infantil, tendo como ministrantes a Profa Dra Marta Sueli de Faria Sformi e a Profa Lucineia Lazaretti, ambas da Universidade Estadual de Maringá, que versaram sobre a concepção de desenvolvimento e atividade na perspectiva histórico-cultural, a relação entre pensamento e linguagem, as implicações pedagógicas para a organização do ensino na educação infantil a partir dos princípios periodização do desenvolvimento infantil. No ano de 2019, a Profa Dra Juliana Campreguer Pasqualini, da Universidade de Bauru, ministrou curso “A Teoria Histórico-Cultural da Periodização do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas”, evidenciando sobre a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano; o desenvolvimento infantil: períodos, atividades e neoformações psíquicas e; planejamento de ensino embasado na periodização do desenvolvimento: a tríade conteúdo- forma-destinatário. Neste período de redimensionamento do PPP, os esforços intensificaram-se em subsidiar teoricamente as equipes de professores e profissionais das unidades de educação Infantil Campus e HU, de forma que se apropriassem dos pressupostos dessa perspectiva psicológica, clarificando a concepção de aprendizagem como promotora de desenvolvimento infantil.

O encaminhamento seguinte foi reestruturar o tempo e espaço na rotina diária considerando os aspectos indissociáveis de educar e cuidar (higienização, alimentação e repouso) e a definição de atividades para a exploração das áreas externas como casa de boneca, pátio, parque, solário, pista de motoca, caixa de areia. As crianças permanecem em média dez horas diárias nas unidades de Educação Infantil e tornar este tempo qualitativamente adequado significa proporcionar diferentes experiências infantis nos diversos espaços institucionais.

2.2. Os aportes teóricos para o Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL: a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como fundamentação sobre desenvolvimento humano.

Da mesma forma como não há cultura e não há sociedade sem a transmissão da experiência social acumulada, os processos de transmissão de conhecimento são indispensáveis à prática pedagógica (MARSIGLIA, 2011, p. 15).

O encontro teórico entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica ao preconizarem sobre o papel do ensino de conceitos científicos na promoção do desenvolvimento humano, como salienta Martins (2017), fornece-nos as bases para uma compreensão acerca da natureza social do desenvolvimento humano e o papel de destaque ao ensino e à aprendizagem.

Para essas duas perspectivas teóricas a importância do ensino como fonte de desenvolvimento é ímpar, sendo referenciado por Vigotski que o bom ensino é o que promove o desenvolvimento. Aprendizagem e desenvolvimento estão assim estreitamente associados, sendo o primeiro condicionante do segundo. Nas palavras de Martins (2017, p. 21), “o desenvolvimento não resulta nem do polo do sujeito nem do polo objeto (condições externas), mas da natureza e da qualidade das mediações interpostas entre ambos”. O que significa dizer que não está no sujeito biologicamente constituído o seu desenvolvimento, mas na qualidade das mediações entre esse sujeito e o objeto. Qualidade de ensino significa dizer que não é qualquer ensino que resulta em desenvolvimento humano, mas, sobretudo, um ensino qualitativa e intencionalmente organizado que vise o desenvolvimento psíquico do sujeito.

Diante desse pressuposto, Pasqualini (2010) destaca que o ensino exige que determinadas condições estejam postas, isso implica considerar quem são as crianças a quem se pretende ensinar, selecionar o conteúdo de ensino (o que ensinar), definir quais recursos mediarão o processo de ensino-aprendizagem, assim como, as condições para que se efetive. Conhecer aquilo que as crianças já sabem fazer e já conhecem (nível de desenvolvimento intelectual já alcançado e conhecimentos já assimilados), considerando sua faixa etária ou período do desenvolvimento e avaliar os resultados.

Ao selecionar o conteúdo de ensino (o que ensinar), o professor de educação infantil tem como objetivo produzir o desenvolvimento intelectual. Efetivar esse ensino no contexto da Educação Infantil significa destacar o planejamento como fundamental, pois é o trabalho intencional que conduz a apropriação cultural e desenvolvimento humano.

O professor planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim, ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula (PASQUALINI, 2010, p. 35).

Cada ato, cada ação pedagógica deve ser pensada com coerência. Pensada para que, mediante as estratégias empregadas, o professor possa atuar sobre o desenvolvimento de seus alunos. Requer atitude, planejamento e intencionalidade. Requer que esteja inteiramente como as crianças, como mediador entre a criança e o conhecimento socialmente produzido pela humanidade. Como clarifica Pasqualini (2010),

Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, de que suas atitudes e sua fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade (PASQUALINI, 2010, p. 35)).

Um trabalho muito além da sala de aula, muito antes de estar com as crianças. Um trabalho que exige o coletivo escolar. Parafraseando Vigotski, não é qualquer trabalho, mas aquele que promove o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como balizadoras do Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina, o desafio de consolidar práticas docentes nas unidades da Educação Infantil (Campus e HU) coerentes aos pressupostos dessas concepções que resultem no desenvolvimento pleno das crianças está presente cotidianamente. A nosso ver, as ações administrativo-pedagógicas voltadas à discussão do Projeto Político Pedagógico com o coletivo (professores, profissionais de outros setores da

Educação Infantil, pais e familiares) foram decisivas para que o Projeto Político-Pedagógico se efetivasse “enquanto um dos instrumentos de ação consciente e organizada, superando a fragmentação do trabalho escolar”, contribuindo, assim para o engajamento dos “dos diferentes segmentos da instituição educativa e, ainda, possibilitar - pela ação coletiva - a problematização e a compreensão das questões oriundas da dinâmica escolar” (SILVA; OTTONI, 2010, p. 07).

Somadas a essas ações, destacamos a formação continuada dos professores através de grupos de estudos, a reformulação do currículo, a reorganização da rotina diária das turmas, a distribuição de horário semanal para planejamento, pesquisas (hora-atividade para os professores de cada turma) que, para nós, foram iniciativas fundamentais para direcionarmos o trabalho pedagógico com as crianças. Fomos desafiados a mudar, com a certeza de que essa mudança não seria em vão e, sim, necessária. Nestes cinco anos, percebemos avanços significativos, seja nos resultados alcançados, seja nas devolutivas das famílias e no próprio envolvimento dos profissionais diante da criança. Há a clareza, há a certeza de que a intencionalidade do ato educativo deve estar sempre presente na Educação Infantil. Intencionalidade essa dada pelo professor, pois é ele quem medeia a relação da criança com o mundo, é ele quem possibilita que a criança se aproprie da cultura, do conhecimento produzido pelos homens das gerações anteriores. É ele quem possibilita que a criança se desenvolva psicologicamente.

Instigante e desafiadora, eis como qualificamos a nossa “trajetória pedagógica”.

Com a certeza que muito há o que avançar.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KRAMER, Sônia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa**

curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO, Terezinha de Paula. **Creche Universitária: um sonho que se fez realidade**. Londrina: EDUEL, 1997.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil ao ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves. **Aprendizagem Conceitual na educação infantil**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2010.

SILVA, Keli Cristina Ferreira da; OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves. **Gestão Escolar democrática: algumas reflexões**. Revista Eletrônica de Educação. Ano III. No. 06, jan./jul. 2010.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

___; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Gestão Escolar e trabalho coletivo: contribuição da teoria da atividade**. Revista educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, maio/ago. 2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto pedagógico da creche**. Londrina, 1994, 12p.

APRENDIZAGENS E INVENCIONICES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Shellen de Lima Matiazzi¹

PARA COMEÇAR A CONVERSA...

Este texto emerge a partir das inquietações e indagações enquanto docente sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação infantil, trazendo reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas que levem em consideração os saberes produzidos pelas crianças e, acima de tudo, compreendam as especificidades desta etapa da educação básica. Assim, buscamos fomentar o debate sobre esta etapa da educação que requer modos próprios de se pensar e constituir as propostas pedagógicas, rompendo com as concepções da educação infantil como assistencialista e, ao mesmo tempo, superando a visão da educação infantil como etapa preparatória do ensino fundamental.

Fundamentando-nos nas orientações descritas nos documentos legais que dão direcionamento ao trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica, tomamos como referência principal as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Dcnei), resolução nº 05 de 2009, abordando as concepções de criança, infância, currículo e educação infantil.

O objetivo deste artigo é apresentar o trabalho desenvolvido com um grupo de crianças de 4 e 5 anos, de uma turma da educação infantil, elaborado a partir de um projeto de sala cujas experiências propostas se fundamentam na organização do trabalho, considerando os eixos norteadores da educação infantil: cuidar, educar, brincar e interagir em articulação com as diferentes linguagens, pensando a criança em suas múltiplas dimensões.

¹ Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes). Professora e Pedagoga da Educação Infantil na Rede Municipal de Vitória-ES.

De modo que, rompe-se com a hierarquização de conteúdos, para dar espaços às invenções das crianças, as formas como elaboram pensamentos, hipóteses e se colocam frente a novas descobertas.

Para a realização deste estudo, usamos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa, tendo a pesquisa de campo como nossa estratégia de análise, a partir da observação de fatos e fenômenos do cotidiano escolar na turma em questão (GIL, 2002). Entendemos que a pesquisa de campo é

[...] desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p.57).

Frente às considerações, utilizamos como instrumentos metodológicos anotações em diário de campo, registros fotográficos, em vídeos e áudios, analisando os diferentes elementos existentes no cotidiano da Educação Infantil, em que se fazem presentes as formas como são propostas e realizadas as experiências curriculares com as crianças da educação infantil.

Portanto, o estudo baseou-se em autores como Walter Kohan (2015), trazendo as concepções da filosofia da infância, em destaque, a concepção de infância minoritária, como a experiência, os atravessamentos e modos de existir e que resiste aos movimentos totalizantes. Em Boaventura de Sousa Santos (2007), quando problematiza a monocultura do saber e nos coloca a pensar sobre uma ecologia de saberes, também trazidos e produzidos pelas crianças e, por fim, na docência enquanto pesquisa e criação, apresentada por Corazza (2011), que nos convida a romper com as imagens clichês e os modos totalizantes de produção curricular, para se pensar sobre o ato de criar.

ALGUNS PRESSUPOSTOS EM DEBATE...

A educação infantil, historicamente relegada às concepções de assistencialismo ou como etapa antecipatória do ensino fundamental, ainda vem, muito recentemente, a partir dos avanços em diferentes campos de estudos, como a sociologia, a filosofia e a pedagogia da infância, sendo compreendida com a primeira etapa da educação básica que possui especificidades, o que requer processos próprios de conhecimento e compreensão de como pensarmos propostas pedagógicas adequadas a bebês

e crianças pequenas, na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, atendidas nas escolas de ensino infantil.

Acrescentamos ainda, a esse debate, algumas reflexões sobre a concepção de currículo na educação infantil, que, como pressupõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, resolução nº 05/2009, o currículo constitui-se a partir dos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Todavia, acena a importância de estarmos atentos as enunciações infantis. Com base nesses pressupostos, o referido documento afirma que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, s/p).

Em diálogo com essas compreensões dos modos como podemos pensar os currículos e as práticas pedagógicas na educação da infância, trazemos para compor o debate o conceito apresentado por Boaventura de Sousa Santos (2007), quando ele afirma a necessidade de ruptura com as práticas de uma monocultura, para ampliarmos os olhares e pensarmos em processos educativos que considerem uma ecologia de saberes, neste caso, os saberes das crianças, compartilhados, que pertencem as trajetórias de cada uma delas, a partir das vivências em contextos socioculturais nos quais estão imersas.

Assim, fomentamos uma educação da infância que esteja sensível as crianças, ao que elas têm a nos dizer, entendendo “[...] a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação (KOHAN, 2002, s/p).

Diante das considerações, traçamos propostas pedagógicas em que os percursos aprendentes se consolidam a partir dessas relações constituídas com as crianças, de suas formas de ser e habitar os espaços escolares, seus olhares singulares. Apostamos na educação das crianças pequenas engendradas nas “invencionices”, nas forças alegres, na potência dos encontros com elas.

EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS E INVENCIONES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Sabemos dos atravessamentos e das lacunas existentes no campo educacional que ocorreram a partir da interrupção do ano letivo em 2020 no contexto brasileiro, com a pandemia do Covid-19. Um momento complexo, que requisitou o distanciamento social e cuidados distintos, até então, nunca vividos por nós. Neste longo período², a educação de crianças, jovens e adultos precisou ser reinventada, longe das salas de aula e do contato físico que tínhamos anteriormente.

Ainda permanecemos um período do ano de 2021 com o teletrabalho, em que as atividades escolares permanecerem sendo realizadas remotamente até o mês de maio. Após esse período longe do ambiente escolar, era o momento de retornar às atividades presenciais, e de tornar possível o encontro com as crianças mesmo diante de protocolos de biossegurança e com o retorno em modelos de atendimento com revezamento, grupos menores ou similares.

Foi neste contexto que, ao longo de 2021 fomos nos encontrando e nos aproximando das crianças. Assim, dos 25 alunos matriculados na turma que atendia, 21 retornaram à atividade presencial inicialmente e, posteriormente, mais 3, totalizando 24 crianças frequentando as atividades escolares presencialmente naquele ano.

Para além desse encontro inicial e de retorno ao espaço escolar, tanto pelas crianças, como por nós, professores, naquele momento, presencialmente, algumas questões emergiram e fizeram com que movimentássemos nosso pensamento: como acolher as crianças após longo período longe da escola? Quais os interesses delas? Como promover uma proposta pedagógica que alcance a elas e, ao mesmo tempo, despertasse a curiosidade do grupo? Como propor ações pedagógicas mais dinâmicas, lúdicas e sensíveis as crianças, que pudessem promover novas aprendizagens, para além do uso das telas?

2 Compreendemos que a pandemia ainda não se findou. Neste caso, quando usamos o termo “longo período”, nos remetemos ao distanciamento social e momento em que as escolas estiveram fechadas. Todavia, com o avanço na vacinação da população, gradativamente, as restrições de circulação de pessoas e convívio foram sendo retiradas.

Com esse olhar sensível e indagador de professora, que nos colocamos a investigar e pensar as propostas pedagógicas que iríamos desenvolver, naquele momento, com o grupo. É o que Corazza (2011) nos afirma ao dizer que o professor é pesquisador de sua própria docência e que o ensino-pesquisa se constitui a partir do que nos afeta, do que vivemos e como vamos produzindo outros mundos possíveis.

Diante dessas inquietações que nos moveram, problematizamos e pensamos em um proposta pedagógica que aguçasse o interesse das crianças. Como o projeto da unidade de ensino na qual realizamos o estudo tratava das questões relacionadas às investigações e descobertas, que já vinha sendo trabalhada durante as atividades remotas, objetivamos, a partir do encontro com as crianças, um projeto pedagógico que fosse atravessado por todas as linguagens, pelo reconhecimento das infâncias, suas vivências, direcionando olhares as crianças, como centro do planejamento curricular, pensando a organização dos espaços-tempos, de cenários, das enunciações infantis, entre outras possibilidades de interrelacionamentos, interconexões, de tessituras.

Seguimos fazendo um outro caminho de pesquisas e novas “invençionices”: voltamos à pré-história, para conhecer os cataclismas, o princípio da humanidade desde a era das cavernas. Pesquisamos sobre o humanos primitivos, seus hábitos alimentares, seus modos de vida, de comunicação, conhecemos também sobre a arte rupestre, fizemos diferentes vivências que pudessem proporcionar às crianças experimentações com as múltiplas linguagens: científica, oral e escrita, artística, matemática, musical, corporal e tantas outras.

Assim, algumas proposições foram sendo realizadas: contação de histórias, brincadeiras, exploração de materiais diversos, tais como: argila, elementos naturais, carvão, tintas naturais, pinturas com folhas e gravetos, os quais as crianças pudessem manipular, sentindo as texturas, criando desenhos, formas, como na era das cavernas.

A partir da história “Nicolau tinha uma ideia”, de Ruth Rocha, percorremos por algumas novas descobertas, voltando no tempo e na história para descobrir como as coisas surgiram. Nessas conversas realizadas junto com as crianças, o grupo despertou sua atenção para saber um pouco mais sobre como eram esses lugares em que os humanos primitivos viviam e dos

conhecimentos que já traziam consigo, como por exemplo, sobre os cataclismas que existiram e ainda existem no planeta terra, momento oportuno em que vivenciamos a experiência científica do vulcão (imagem 1).

Imagem 1 – Experiência científica do vulcão



Fonte: Acervo pessoal, 2021

O grande interesse do grupo foi sobre os dinossauros, esses animais pré-históricos, que surgiram muito antes do humanos primitivos e instigam muitas curiosidades nas crianças. Proporcionamos a elas momentos de roda de conversas, de apresentação de imagens, contação de histórias, ampliando a compreensão do que é/são dinossauros, as características de cada um deles. Entendendo a roda de conversa como um momento destinado a trocas entre as crianças, crianças e adultos, que proporcionam a escuta atenta, o diálogo e ao compartilhamento de novos conhecimentos entre os envolvidos (BOMBASSARO, 2010).

Assim, nos apropriando dessas características dos dinossauros, desenvolvemos experiências com a linguagem corporal, brincamos e, percorrendo os corredores de nossa escola utilizando o skate, descobrimos como é ser bem veloz como o *velociraptor*, como também brincando de pega-pega do *tiranossauro rex*. Esses momentos, além de proporcionar o conhecimento sobre o próprio corpo: equilibrar-se, saltar, correr, pular, também convidava-nos a experimentar sensações e novos desafios.

Nessa multiplicidade de novos conhecimentos, buscamos investigar sobre a paleontologia e a profissão de paleontólogo. Neste processo de interlocução com as crianças, escrevemos uma carta e convidamos o “Professor Dino”³ (imagem 2) para vir a escola conversar com a turma sobre os dinossauros. Foi uma experiência muito interessante, ao ter a professora como escriba e todas as crianças assinarem a carta para enviar ao nosso convidado.

Imagem 2 – Visita do Professor Dino junto às crianças



Fonte: Acervo Pessoal, 2021.

No dia agendado, as crianças dialogaram com ele e fizeram inúmeras perguntas sobre os dinossauros, ouviram uma história e experimentaram a brincadeira da “escavação” e descoberta dos “ossos” de um tiranosauuro rex. A realização de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, que possibilitava a construção de saberes e novos conhecimentos pelas crianças e também por nós, os adultos. As curiosidades e os saberes trazidos por elas refletiam sobre a infância como potencialidade (KOHAN, 2002).

Fazendo uma nova investigação sobre o papel do paleontólogo,

3 Professor Dino é o nome do personagem criado por nós, como forma de criar um contexto de aprendizagem e, ao mesmo tempo, fabulatório com as crianças. Trata-se de um profissional do Ensino Fundamental, professor de geografia, que foi a escola dialogar com as crianças sobre a paleontologia.

criamos pistas pelos corredores e espaços da escola e descobrimos que nosso pátio havia se tornado um sítio arqueológico, repleto de fosseis, de pedras, de “dentes” de dinos e tantas outras coisas.

Com tantas descobertas, criamos um laboratório (imagem 3), em que selecionamos pedras e outros utensílios do paleontólogo, a partir das descobertas que fizemos no pátio da escola e da experiência de observação dos dinos que crescem na água. Esta última nos levou a indagar um pouco mais sobre os dinossauros que viviam nas profundezas dos oceanos, o que comiam e tantas outras perguntas.

Imagem 3 – Laboratório criado a partir das descobertas das crianças



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Nesse percurso, estudamos o plessiossauro, o ictiossauro e o mosassauro, mas como a turma é muito curiosa, muitas perguntas foram surgindo ao estudarmos os dinos que viviam nas águas... como: será que tinha peixe no mar? E as conchas, do que são feitas? Por que os corais são coloridos? O Ictiossauro parece um golfinho!!

Nessas conversas, nesses encontros, compreendemos que os processos criativos vão constituindo o trabalho pedagógico, impulsionando à vida, as forças alegres de composição com as crianças. Nessas “invencionices”,

rompemos com as imagens clichês inscritas nos currículos baseados em modelos pré-determinados para dar espaço aos currículos produzidos junto com as crianças (CORAZZA, 2011).

Assim, os encontros com as crianças foram potentes, acompanhados de muitas músicas, muitas conversas, brincadeiras e tantas aprendizagens, reconhecendo a educação infantil e a produção curricular nesta etapa da educação básica a partir de suas especificidades. Assim, constituímos junto às crianças percursos de aprendizagem cheio de emoções, descobertas e curiosidades. Nesse longo período aprendemos muito, crianças e adultos, a investigar e criar. Aprendemos ainda que, parafraseando Manoel de Barros, a importância de uma coisa está na alegria e no encantamento que ela produz em nós...

TRAÇANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

No decorrer do processo de investigação e elaboração deste estudo, pudemos evidenciar as diferentes possibilidades de constituição do trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil, considerando-as no processo de construção curricular e, ainda, superando práticas educativas descontextualizadas e sem sentidos para a produção de conhecimentos junto às crianças. Assim, entendemos a importância de se pensar e elaborar práticas pedagógicas que visem “[...] estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (KOHAN, 2002, s/p).

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, M.C. A roda na Educação Infantil: aprendendo a Roda aprendendo a conversar. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28810/000772947.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2022.

BRASIL. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CORAZZA, S. M. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Fundarte**, Montenegro, ano 11, n.21, jan/jul 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221018/000820192.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, 4º ed. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 15 jul. 2022.

KOHAN, W.O. A infância da educação: o conceito devir-criança. IN: KOHAN, W.O. (Org). **Lugares da Infância**. DP&A, 2004.

SANTOS, B.S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo. Boitempo, 2007.

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS E ATIVIDADE DE ESTUDO

Nathalia Martins Beleze¹

Leticia Vidigal²

Sandra Aparecida Pires Franco³

1. INTRODUÇÃO

*tem passado
tem presente
tem futuro
tem moderno
tem o velho
tem o novo
lá dentro do livro
(Azevedo, 1998)*

A escolha por este poema revela o processo realizado pela pesquisa na compreensão da leitura enquanto ato de ler, procura, inquietação, descoberta e necessidade, visando a ampliação e novas leituras da realidade, a leitura enquanto prática social, histórica e cultural, que reside como o ato de ler. Com esse viés, pensamos a literatura no decorrer do capítulo proposto, que tem o objetivo de apresentar reflexões acerca das possibilidades

- 1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestranda em Educação (UEL), docente da rede municipal de Londrina-PR e docente colaboradora do Departamento de Educação (UEL). e-mail: nathali martins@uel.br.
- 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestranda em Educação (UEL), docente da rede municipal de Cambé-PR e docente colaboradora do Departamento de Educação (UEL). E-mail: leticiavidigal@uel.br.
- 3 Pós-doutora em Educação pela UNESP de Marília – SP, doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL). E-mail: sandrafranco@uel.br.

de trabalho com a literatura na educação da infância como importante mediador cultural, a fim de relacioná-la com a atividade dominante em momentos distintos: a brincadeira de papéis sociais e a atividade de estudo.

Com base na perspectiva histórico-cultural, compreendemos a infância como a época do desenvolvimento da criança marcada por dois momentos, ou períodos, fundamentais: a idade pré-escolar e a idade escolar. Cada momento é caracterizado por uma atividade dominante, isto é, uma atividade humana movida por uma intencionalidade e que responde a uma necessidade particular. (TULESKI; EIDT, 2020)

Para que possamos compreender o que e como ensinar às crianças e, especificamente, como proporcionar o contato da criança com a literatura para que ela seja vislumbrada enquanto necessidade, é preciso analisar quem é essa criança e qual seu desenvolvimento. Para tanto, “[...] analisar a dinâmica entre a situação social de desenvolvimento, a atividade dominante e as novas funções” é fundamental (TULESKI; EIDT, 2020, p. 58).

A idade pré-escolar pode ter como atividade dominante a brincadeira de papéis sociais, se as condições objetivas lhes foram promovidas. Ela é contemplada na Educação Infantil, “[...] primeira etapa da educação básica, [que] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, art. 29).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem que a criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, [...] com sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2010, p. 14). Diante disso, a escola da infância necessita garantir condições concretas para que esses direitos sejam efetivados a partir da organização dos espaços, tempos, materiais e acesso aos bens culturais e as possibilidades de vivência da infância.

A idade escolar compreende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja atividade que guia o desenvolvimento humano é a de estudo. Em termos legais, os Anos Iniciais fazem parte do Ensino Fundamental, modalidade da Educação Básica que possui o objetivo de proporcionar a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender (BRASIL, 1996).

Com base nas justificativas delineadas, a pesquisa apresentada por meio do presente texto se caracteriza a partir do viés bibliográfico de Elkonin (1996); Davidov (2020); Davidov, Márkova (2020); Tuleski, Eidt (2020); e Lazaretti (2016). O texto segue esta organização: num primeiro momento, estabelece um diálogo sobre a literatura como fonte do desenvolvimento humano, partindo do pressuposto de que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos por meio das relações sociais estabelecidas; essa discussão gestou a necessidade de trazermos a problematização do acesso à literatura na escola da infância distanciando-se da didatização e como a mesma pode corroborar para o desenvolvimento das atividades dominantes.

Tendo em vista esta compreensão, entendemos a relevância da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o quanto esta proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias. Dessa forma, destacamos a preocupação com a infância e o papel das instituições educativas na ampliação do conhecimento de mundo da criança por meio das relações e do trabalho com as múltiplas linguagens.

2. A LITERATURA ENQUANTO NECESSIDADE DE FORMAÇÃO HUMANA

Para que as possibilidades de trabalho com a literatura na educação da infância sejam desveladas, é preciso, primeiramente, deixar claro o entendimento que temos acerca da literatura como uma necessidade de formação humana, superando visões superficiais e pautadas no conhecimento cotidiano de que a literatura é necessária apenas para atender motivações imediatas ou externas, como para aprendizagem da gramática ou para ensinar algumas lições morais.

Para tanto, precisamos recorrer a um entendimento maior acerca das dimensões que envolvem a literatura. Arnoni (2008) contribui conosco explicando a categoria totalidade, como a estrutura de fundo da realidade, enquanto complexo que expressa as relações e interações entre parte e todo. Apoiamo-nos na compreensão de que a realidade tem que ser analisada tendo em vista esse movimento, isto é, superando análises que tomam por base apenas seu objeto imediato ou como um todo indissolúvel.

Duarte (2016, p. 68) nos lembra que,

Vigotski (1998, p. 307) entende que o papel da arte não pode limitar-se a contagiar muitas pessoas com os sentimentos do artista, pois isso seria tão somente um processo de ampliação quantitativa de sentimentos. [...] Vigotski afirma que um poema que trate de tristeza não tem por objetivo meramente contagiar o leitor com a tristeza do autor do poema [...]. Para ele, o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir.

O trabalho com a literatura é vislumbrado neste texto como possibilidade de formação humana dos sujeitos, em função, sobretudo, de sua característica artística cuja produção decorre de uma construção propriamente humana, tal qual nos explicam os autores da perspectiva sócio-histórica.

No decorrer do desenvolvimento de cada sujeito, as funções psíquicas superiores, que são capacidades propriamente humanas, como a atenção voluntária, a memória, a linguagem e o pensamento, atuam de um nível social para um plano individual, sintetizado pelo processo de internalização. Sendo assim, uma operação inicialmente representada por uma atividade externa passa a ocorrer internamente; é um processo interpessoal, com base em atividades sociais historicamente desenvolvidas, transforma-se em um processo intrapessoal, de modo que as formas culturais de comportamento sejam internalizadas pelos sujeitos e passem a atuar em seu nível individual (VIGOTSKI, 2003).

Na educação escolar é possível verificar muitas ações em torno do ato de ler, porém, muitas delas equivocadas ou voltadas a objetivos imediatos, como por exemplo: o ato de ler com ênfase na relação grafofônica enfatizando a pronúncia e locução de modo que a compreensão ocorra naturalmente em decorrência dessa verbalização, ou mesmo o ato de ler com um objetivo utilitarista, de cunho obrigatório voltado a questões puramente acadêmicas (ARENA 2010; CASTRO et al. 2017).

A partir da compreensão do ato de ler como possibilidade de formação humana, a criança que lê, enquanto sujeito singular, ao entrar em contato com determinada obra literária, por meio da particularidade do autor que captou o reflexo da realidade e fundiu texto e contexto a partir de sua forma e conteúdo, tem a possibilidade de alcançar o universal, aquilo que é possível a ela de modo igualmente distribuído, sem distinção de classes.

Marx [...] ao procurar encontrar a raiz da alienação humana e a verdadeira essência do homem perdida no trabalho, se volta para o estético a fim de analisar quanto o homem perdeu na sociedade capitalista e, desta forma, revelar o quanto pode ganhar numa sociedade em que dominem relações verdadeiramente humanas. A arte, na obra marxiana, é pensada em contraponto ao trabalho alienado, como denúncia das potencialidades humanas bloqueadas pela alienação própria da sociedade capitalista. (COSTA, 2014, p. 77).

Tendo por base o capitalismo, o qual consiste no modo de produção do país no momento histórico que vivenciamos, Netto e Lucena (2016) compreendem que a educação se caracteriza como um instrumento ideológico nas mãos da classe dominante. Isso porque, a mesma faz-se determinada por interesses particulares de uma única parcela da humanidade, não constituindo-se, pois, como um elemento de igualdade social, mas pelo contrário, como um mecanismo de manutenção da desigualdade.

Nesse aspecto, temos trabalho como:

[...] alienado, esvaziado, explorado, tornado exaustivo e esmagador. A vida social, a comunidade humana, tornou-se dissociada pelas classes sociais, arrancada de si mesma, deformada, transformada em vida política, enganada e empregada como um meio de dominação do Estado. (LEFEBVRE, 2009, p. 42).

A literatura pode ser entendida a partir de uma conotação de superação da sociedade capitalista, onde o trabalho passa a ser visto como um instrumento inerente à formação dos sujeitos enquanto seres genéricos. A educação, desse modo, atuaria no sentido de possibilitar às classes trabalhadoras conhecimentos clássicos de maneira igualitária a todos os sujeitos, independentemente de sua condição histórica, social e cultural e, com isso, haveria a possibilidade de proporcionar a essa classe a consciência de sua condição na sociedade capitalista.

Consideramos, pois, que nossos esforços enquanto docentes precisam ocorrer no sentido da formação humana, instaurando esforços pela transformação da sociedade e proporcionando todo conhecimento historicamente construído, acumulado e organizado para sua apropriação. A literatura, portanto, é vislumbrada como possibilidade de enriquecimento da subjetividade do estudante no processo educativo, modificação de sua visão de mundo e elevação de sua autoconsciência.

3. A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A LITERATURA NAS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS

Lazaretti (2016) evidencia o despontamento do período precedente para a brincadeira de papéis sociais, pois anteriormente, geralmente durante a primeira infância, a criança conhece o objeto e o utiliza de diferentes maneiras, como: uma colher pode se tornar um avião, ao mesmo tempo, em um lápis; peças de lego se transformam em comidinhas para as bonecas e em simultâneo em carrinhos; entre inúmeras possibilidades. Ainda nesse sentido, o uso dos objetos pode possuir ordem cronológica, porém, com o início da brincadeira de papéis, tais objetos desencadeiam novos significados sociais, onde a brincadeira se transforma em responsabilidade e a criança se encontra diretamente envolvida para representar e vivenciar esses momentos. Lazaretti (2016, p.132) revela [...] a tendência de a criança querer participar da vida e das atividades dos adultos, querer aprender, na relação com eles e com o mundo dos objetos, procurando compreender essas relações em sintonia com tudo o que se descortina à sua volta”.

Diante disso, a brincadeira surge a partir da necessidade de fazer parte e agir no mundo dos adultos. Essa prática fomenta a brincadeira de papéis sociais, considerada uma forma mais elaborada do brincar. Nesse sentido, a criança nesse período se encontra focalizada nas condições que o mundo social a dispõe, ou seja, o enredo utilizado para a formação da brincadeira se dá, de acordo com Elkonin (1996, p. 512), a partir da “[...] reprodução do que a criança vê em seu entorno na vida e na atividade dos adultos”.

Assim, as ações serão apropriadas e pautadas conforme o que o ambiente em que se encontra inserida e de acordo com os repertórios oferecidos. É através das observações das ações dos adultos que fazem parte do seu núcleo de relações que a criança vai se pautar para se desenvolver e reproduzir por meio da brincadeira o que foi sentido.

No período pré-escolar, a atividade lúdica é muito importante e exerce grande influência sobre a criança, pois é através dela que a mesma vai desenvolver o funcionamento de todas as atividades psíquicas, criando mecanismos para vivenciá-las. Mediante tais momentos, essas situações exigem da criança, de acordo com Lazaretti (2016, p.133) o uso “[...] da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, [que] funcionam

ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira”. Assim, as condições, as regras, o contexto e a complexidade das brincadeiras de papéis sociais fazem com que as crianças se concentrem, memorizem para garantir o êxito da situação lúdica.

Diante disso, ressaltamos a relevância do acesso à literatura com o intuito de propor histórias com versões e formas diferentes para ampliar as experiências das crianças, pois, quanto mais “ver, ouvir e experimentar, quanto mais elementos a criança tiver à sua disposição, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes será sua atividade imaginativa” (ELKONIN, 1996, p. 516).

Destacamos uma pesquisa desenvolvida no ano de 2018 (MARTINS, 2018), a qual teve como foco a idade pré-escolar, desenvolvendo atividades organizadas com as crianças fazendo uso da literatura enquanto possibilidade de ampliação de repertório. A literatura selecionada para leitura foi “Chapeuzinho Vermelho” em diferentes versões, do clássico ao contemporâneo. Introduzimos possibilidades de participação das crianças na história, seja por meio dos sons, questionamentos e a própria leitura silenciosa a partir das imagens, entretanto, eram nos momentos de leitura com a professora que era possível perceber o quanto as crianças se sentem afetadas e atravessadas pelo pertencimento na leitura, pois,

[...] ao dirigir as palavras-signos das histórias às crianças, estamos colocando em prática esses pressupostos teórico-metodológicos nelas incluído o afeto. Ao narrar de forma lúdica, estamos dedicando nossa voz e nossas brincadeiras sonoras a elas. Ao ouvir histórias, a criança percebe que a palavra do adulto está sendo dirigida a ela não como palavra de ordem, mas como palavra (voluntária) de acolhimento, de aconchego, de pertencimento. (GIROTTO, 2016, p. 28).

Sendo assim, quanto mais ricas são as propostas organizadas na idade pré-escolar, quanto mais experiências são proporcionadas às crianças, mais abundantes e complexas serão suas brincadeiras de papéis sociais impulsionando seu desenvolvimento.

Neste sentido, precisamos possibilitar às nossas crianças da pré-escola o acesso aos diferentes gêneros textuais, aos diferentes autores, pois Zilberman (1985) afirma que as pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, e diante disso, somos instigados a entender um mundo

transmitido por meio de letras e imagens.

A leitura coincide com um enriquecimento íntimo, pois a imaginação da criança recebe inúmeros subsídios, ainda que não seja a leitura convencional. Todo este contexto pode ser repertório para contribuir com a atividade dominante neste período. Contudo, é preciso compreender que,

A vivência depende da atitude e atitude também passa a depender da vivência, em que a unidade cognição-afetivo passa a ter outra cadência. O afetivo aqui não é simplesmente uma relação amável e prazerosa, pode até ser, mas é denotativo daquilo que afeta a criança. Os sentidos não serão formados por aquilo que o professor apresenta como sendo significativo para ele em sua tarefa de ensinar, porém será uma resultante das relações estabelecidas com tudo o que está posto no entorno infantil. (GIROTTI, 2016, p. 41)

É necessário valorizar as experiências de cada criança, seu contexto e suas brincadeiras de papéis sociais, mas sem perder de vista as experiências acumuladas. A literatura assume função estética e apresenta-se como elemento cultural, pois além de propiciar a fruição do texto e a necessidade pela leitura, amplia as possibilidades de experimentação, enriquecendo as vivências infantis e a atividade dominante.

Tal contexto na instituição de Educação Infantil precisa ser pensado e organizado. Então, esse contato com a literatura é “[...] papel essencial do professor como mediador e transmissor da cultura acumulada [que] não nos deve fazer esquecer a complexidade do ato educativo”. (LAZARETTI, 2016, p.135).

A figura do adulto é uma referência, e o brinquedo, o livro, estabelece o vínculo com a criança. Para tanto, o professor precisa participar dos momentos de interação, brincar com as crianças, pois o aprender e o desenvolvimento se dão através das vivências, no estabelecer regras durante os jogos e as brincadeiras.

Portanto, é de extrema importância que o professor tenha conhecimento dos períodos e as características de desenvolvimento que permeiam a vida da criança, circunstâncias que transpassam a etapa da Educação Infantil, para que possa possibilitar o acesso à literatura da forma que afete as crianças, pois é analisando o período da idade pré-escolar, bem como a atividade dominante que antecede e sucede, que o professor do âmbito na Educação Infantil irá contribuir para a conquista de novas habilidades

psíquicas e a literatura pode ser uma grande aliada neste salto qualitativo.

4. A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A LITERATURA NA ATIVIDADE DE ESTUDO

Conforme Martins e Facci (2020, p. 154), “A situação que a criança assume na sociedade faz com que haja motivação para uma nova atividade; a situação anterior fica em segundo plano, o que caracteriza o início de uma nova etapa do desenvolvimento.” Nesse sentido, diante de sua nova atividade motivadora, que é a de estudo, a relação da criança com a literatura assume uma nova particularidade.

Contudo, é preciso destacar que entre uma atividade dominante e outra não há, em termos de desenvolvimento, uma ruptura. A criança passa por um processo de transição e não é a idade cronológica quem dita esta transformação, mas sim a situação social do desenvolvimento e as oportunidades de aprendizagem. Conforme Davidov (2020, p. 173), “os limites cronológicos e as características psicológicas do escolar pequeno são comuns em toda infância, mas não devem ser considerados definitivos e imutáveis.”

A criança, ao sair da Educação Infantil e adentrar ao Ensino Fundamental, pode apresentar características da infância pré-escolar com particularidades do escolar. Há modificações essenciais nas características anátomo-fisiológicas; há uma inibição mais evidente no que se refere ao autocontrole, contudo, por outro lado, a excitação ainda é muito grande; mudanças que requerem que a criança, ao começar a atividade de estudo, demande uma tensão intelectual e uma grande resistência física. (DAVIDOV, 2020).

Sendo assim, “a entrada da criança no ensino fundamental promove uma verdadeira revolução no desenvolvimento, pois o meio externo e os interesses da criança vão modificando-se” (MARTINS; FACCI, 2020, p. 160). São muitos desafios novos à criança, como, conforme as autoras, cuidar dos materiais ou fazer a tarefa de casa, o que requer um olhar atento a este momento.

O professor precisa criar um clima psicológico favorável ao trabalho em grupos, mediando as inter-relações da aprendizagem entre aquelas crianças que precisam de mais estímulos e as que possuem maior desenvoltura. Além disso, no primeiro ano, é comum que a criança ainda

não possui um campo intelectual amplo e grande autonomia cognitiva, resultando no fato de esta não dar ênfase, ainda, à necessidade de conhecimento. Ao passarem os primeiros meses de empolgação por estar estabelecendo relações mais próximas às dos adultos, ela vai perdendo o interesse pelo estudo, o que requer tarefas cognitivas complexas e situações emblemáticas que para sua solução requeiram o domínio de conceitos correspondentes (DAVIDOV, 2020).

Muitas vezes, ao adentrar no Ensino Fundamental, a literatura, que antes era proposta no âmbito da brincadeira, do faz-de-conta, da imaginação e da criação, passa a ser colocada como uma tarefa de estudo sem que isso faça sentido à criança. Em muitos casos, em função de raízes históricas, a escola ainda reduz o ato de ler à apreensão dessa habilidade, dissociando-o da compreensão leitora (ARENA, 2010), o que causa desânimo nas crianças pequenas e, por vezes, aversão ao ato de ler.

Entendemos que um sujeito se torna leitor quando mergulha nas linhas e entrelinhas de uma obra, quando estabelece uma íntima relação com uma literatura, criando hipóteses sobre o que será lido, confrontando-as e despertando conhecimentos anteriores. Com base em Bakhtin (1992), Silva e Arena (2012, p. 3) afirmam que “a leitura [...] se institui somente quando o leitor estabelece uma relação com o texto e com o autor, numa atitude responsiva que o torna capaz de refutar, refletir e reavaliar o que leu.”.

É importante que a criança utilize o texto para compor significados mentalmente, a partir do raciocínio lógico do escritor, relacionando novas informações aos seus conhecimentos prévios, questionando o texto desconhecido, visualizando, distinguindo ideias principais de secundárias e sintetizando seu entendimento, como propõem as estratégias de leitura, conforme Girotto e Souza (2010).

Kefalás (2012) contribui conosco afirmando ser necessário, na relação da criança com a literatura, o corpo a corpo com o texto, de modo a ressignificar sua compreensão de mundo. “Ler, nesse sentido, é entrar num jogo com o texto no qual o leitor, ao abrir mão de reduzi-lo a identificação de estruturas previamente estabelecidas, está disposto a arriscar-se.” (KEFALÁS, 2012, p. 4).

É por meio de sua relação com o documento escrito que o leitor dará sentido e compreenderá a matéria lida e irá compreender-se,

reconhecer-se e desenvolver suas potencialidades, descobrindo-se, assim, pertencente à raça humana e como herdeiro de tudo o que advém com isso. (SILVA; BALSAN, 2013, p. 83).

Em pesquisa desenvolvida em 2019, o trabalho com a literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorreu, em uma atividade organizada de leitura, a partir da seguinte dinâmica junto à obra “Uma, duas, três princesas”, de Ana Maria Machado: antes da leitura houve uma discussão sobre a visão comum que as pessoas têm de princesas, a professora anotou as hipóteses na lousa; durante a leitura, o olhar das crianças foi direcionado às características de cada princesa que aparecia na história; e após a leitura, a turma, dividida em três grupos, realizou um debate, com a oportunidade de defender uma das princesas, personagens da história. Foram discutidas dimensões sociais e culturais de acordo com a obra literária (VIDIGAL, 2019).

Deste trabalho, destacamos importantes ações que podem prevenir o que Davidov (2020, p. 178) chamou de “[...] ‘saturação’ com o estudo [...]” nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com a autora, as ações empreendidas envolveram os estudantes com a atividade de leitura e, por meio das estratégias utilizadas, foi possível permitir que estivessem em atividade, pois foi a partir de motivos inerentes ao objeto de conhecimento estudado que ações foram desenvolvidas e, conseqüentemente, o ato de ler enquanto objeto de aprendizagem, foi impulsionado (VIDIGAL, 2019).

A atividade é conceituada por Vázquez (1990) como ato ou conjunto de atos em que um sujeito ativo, isto é, um agente, um ser que atua, modifica uma matéria-prima. Desta forma, as crianças, em meio à atividade, não são passivas, mas modificam algo, agem sobre algo e intervêm por meio da consciência.

Elkonin (2020, p. 49) destaca que

Tudo o que elas [crianças] adquirem durante seu desenvolvimento psicológico é dado de maneira idealizada por meio da realidade social. Por sua vez, a realidade social serve como fonte de desenvolvimento e tudo o que as crianças adquiriram pode se tornar sua riqueza apenas por meio da assimilação.

É por meio desse processo de assimilação da experiência histórico-social do homem, objetivada no mundo da cultura, por meio da arte, por

exemplo, que é possível que haja desenvolvimento humano. Contudo, conforme Davidov e Márkova (2020), é a aprendizagem desenvolvimental a forma de organização dessa assimilação e o que pode garantir esse desenvolvimento. Há uma maneira e um tipo de atitude de dominar a realidade.

Para além da assimilação da soma de conhecimentos elaborados, na atividade de estudo, importa também a ação do sujeito nessa relação, como vimos anteriormente. São os modos generalizados de ação que, ao serem assimilados, permitem que o estudante diferencie as propriedades dos conceitos e, com isso, resolva uma tarefa concreta e prática.

Estabelecer um diálogo com as crianças para a definição de tarefas de leitura e escrita que tenham alguma relevância para a sua vida pode ser um bom começo. Que livros do gênero literário elas escolheriam para ler? Que outros gêneros de enunciados gostam de ler? Como poderiam pensar um projeto de escrita de um enunciado para ser veiculado na escola ou na comunidade? Quais leituras seriam necessárias para pensar esse projeto e preparar a escrita do enunciado? Questões dessa natureza poderiam ser incluídas nesse processo dialógico de encaminhamento das tarefas em sala de aula de modo a possibilitar o surgimento de motivos mobilizadores das atividades das crianças que, de fato, as levem ao envolvimento em atividades destinadas à solução de tarefas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita que preencham alguma necessidade vital da criança, sem o que esse processo corre o risco de tornar-se artificial, gerando apenas conhecimentos formais sobre os conteúdos de estudo. (MILLER, 2020, p. 22)

Portanto, é preciso que a criança saiba como agir diante de uma obra literária. O professor é o responsável por organizar situações nas quais a leitura se institua como uma necessidade, e motivos, razões de ser dessa leitura, estejam relacionados ao gênero textual lido, e não porque a professora quer ou para passar de ano. Que a criança seja motivada a encontrar a essência daquilo que está lendo de modo que o significado cultural transmitido pela obra se alie ao sentido pessoal criado na criança durante o ato de ler.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões propostas no decorrer do capítulo buscaram apresentar reflexões acerca das possibilidades de trabalho com a literatura na educação da infância como importante mediador cultural, a fim de

relacioná-la com a atividade dominante em momentos distintos: a brincadeira de papéis sociais e a atividade de estudo.

Por meio da leitura de autores próprios da perspectiva sócio-histórica e o estabelecimento de relações com o objeto de estudo central, a literatura, foi possível considerar alguns importantes aspectos resultantes de tais reflexões.

Durante a brincadeira de papéis sociais, a literatura precisa ser inserida num contexto lúdico, de modo que impulse a atividade imaginativa da criança, a partir de momentos em que possa ver, ouvir, experimentar, vivenciar, tal como o adulto, sua figura de referência. As propostas precisam ser ricas para que as experiências da criança sejam ampliadas. A literatura, então, precisa afetar a criança, estabelecendo um vínculo entre ela e seu entorno infantil.

Durante a atividade de estudo, a relação entre a criança e o aprender pode ser mediada pela literatura, que assume o papel de instrumento criado pelo ser humano capaz de transmitir ricas experiências e conhecimentos. O professor, contudo, precisa organizar as tarefas de estudo de modo que a criança crie a necessidade para o ato de ler, mergulhando nas linhas e entrelinhas do texto, estabelecendo uma relação íntima, questionamento, refletindo, analisando. A criança precisa intervir sobre a obra por meio de sua consciência, utilizando estratégias de leitura, por exemplo.

Importante considerar que na infância, em ambos os períodos, para que a literatura seja inserida no âmbito da formação humana, o trabalho docente precisa ser intencional, organizado e mediador da relação entre a criança, os livros e o mundo. O docente precisa conhecer a criança, seu desenvolvimento e planejar ações a partir desse conhecimento. Assim, poderemos vislumbrar formas de superarmos um ensino espontaneísta ou voltado a finalidades distantes de uma formação integral do ser em desenvolvimento e a literatura assumirá sua função artística de reconhecimento e transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1998. p. 19-20.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da Questão metodológica na educação escolar. In: ANPED, 2008, Rio de Janeiro. **Reuniões científicas [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009

CASTRO et al. Entre leitura utilitarista e prática cultural: aspectos sobre a formação do leitor nas licenciaturas. In: GIROTTI, Cyntia Graziela Guizelim Simões; FRANCO, Sandra Aparecida Pires (orgs). **Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas**. Tubarão: Copiart, 2017, p. 13-24.

COSTA, Larissa Quachio. **Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 157f. 2014.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, C. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** – livro I. 2ª ed. Uberlândia: CRV, EDUFU, 2020.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich; MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: _____ **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** – livro I. 2ª ed. Uberlândia: CRV, EDUFU, 2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do Currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, C. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B.**

Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. 2ª ed. Uberlândia: CRV, EDUFU, 2020.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A.A; LEONTIEV, A. N; RUBINSHTEIN, S.L; TIEPLOV, B.M. Psicología: México: Grijalbo, 1996. p. 504-522.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. In: **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, jul./dez. 2016.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2016.p. 129-147.

LEFEBVRE, Henri. A filosofia marxista. In: LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2009, p. 26-50.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARTINS, Nathalia. De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis. 2018. 147 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2018.

MILLER, Stela. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA COMO UM PROCESSO HUMANIZADOR. **EDUC. ANÁL.**, Londrina, v.5, n.1, p.7-30, Jan./Jun. 2020

NETTO, Mario Borges; LUCENA, Carlos. A Luta pela Instrução Pública na obra de Marx e Engels. In: SANTOS, Adriana Omena dos; LIMA, Antonio Bosco de; LUCENA, Carlos. **Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas**. Uberlândia: Navegando publicações, 2016, p. 55-82.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, Spain, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Estratégias de leitura, de Isabel Solé: um caminho para a formação de leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.) **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**. Assis-SP: Storbem, 2013, p.81-99.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIDIGAL, Letícia. A formação do sujeito leitor no 5º ano do ensino fundamental: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica. 2019. 188f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. Porto Alegre. 5ª ed. Global, 1985.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO EIXO CENTRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PREVISTOS NA BNCC

Gizeli Fermino Coelho¹

André de Souza Santos²

Alaíde Pereira Japecanga Aredes³

Maria Cristina Gomes Machado⁴

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo refletir sobre a concepção do brincar como eixo central na educação infantil para o desenvolvimento das habilidades e competências previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017. Trata-se de um documento de caráter normativo e obrigatório que norteia os currículos comuns dos sistemas de ensino público e privados do país, no que se refere aos conjuntos de aprendizagens, conhecimentos, habilidades e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, tanto nos saberes, quanto

1 Doutora em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Contratada nos cursos de Computação e Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Unidade Universitária de Nova Andradina. E-mail: gizelifermينو@gmail.com.

2 Doutorando em História e Historiografia da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor colaborador nos cursos de Pedagogia e Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: andre.prof.ef@gmail.com.

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Unidade Universitária de Nova Andradina. E-mail: japecanga@uems.br.

4 Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. E-mail: mcgm.uem@gmail.com.

na capacidade de mobilizá-los e aplicá-los na vida em sociedade.

A BNCC está prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual fixa a em seu artigo 210 os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a formação básica comum e promover os valores nacionais, regionais, artísticos e culturais. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), por meio do aditivo nº 12.796 de 2013, reforça a necessidade de uma base comum para a educação nacional, ao definir que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Esses dispositivos legais se desdobraram em outros documentos, os quais norteiam os currículos e sistemas de ensino, tais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e o Plano Nacional de Educação (PNE), que para a melhoria da educação básica, estabeleceu 20 metas, sendo quatro delas direcionadas à Base Nacional Comum Curricular.

Homologada em 2017 e implantada em 2019, a BNCC se configura sob o discurso de “[...] assegurar uma formação humana e integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7) a partir de ações como a redução das disparidades curriculares e regionais, o que de acordo com Branco et. al. (2019, p. 163), “[...] pouco se fundamenta, uma vez que apenas a reorganização curricular não é suficiente para sanar as demandas existentes, sobretudo na esfera pública que requer ampliação e distribuição mais equitativa de recursos, principalmente nas regiões mais carentes”.

Tais empreendimentos não se efetivam, devido às medidas neoliberais de reconfiguração de Estado, que para a enfrentar as constantes crises econômicas cortam investimentos orçamentários em serviços essenciais como a educação. Por isso as reformas, nesta área, ficam restritas ao âmbito curricular e não impactam significativamente na qualidade e na

equidade educacional. Muito pelo contrário, para Libâneo et. al (2012), ao priorizar a formação para um mercado de trabalho cada vez mais cambiante e estável, flexibiliza-se, amplia-se, fragmenta-se e diversifica-se os currículos escolares, o que não condiz com uma formação de qualidade, porque a formação humana, crítica e autônoma, fica relegada a segundo plano. Não obstante, as reformas educacionais promovem a individualização dos sujeitos, ao responsabiliza-los pelo sucesso ou o fracasso na trajetória escolar e profissional.

Sob essa ótica, “[...] a meta principal da escola não é mais ensinar conteúdos, mas, sim, desenvolver habilidades e competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso profissional desde a educação infantil” (BRANCO et al., 2019, p. 164).

Nesta etapa da educação básica, tais habilidades e competências devem ser perquiridas a partir de cinco campos de experiências, os quais se desdobram em dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e as brincadeiras, que de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 32), trata-se de:

Experiência por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Nota-se que o documento considera o brincar como uma ação linear, prática, dirigida, intencional e organizada sistematicamente, por meio da qual, o aprender se dá a partir da observação e intervenção do professor, que lhe imprime intencionalidade educativa. É com esta base singular que o presente texto tem como objetivo refletir sobre a concepção do brincar como eixo central na educação infantil para o desenvolvimento das habilidades e competências previstos na Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista a adequação desta etapa do às políticas neoliberais.

Trata-se de estudo documental e bibliográfico que tem como fonte de pesquisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96,

os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

2. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar faz parte da natureza humana, se configura por uma atividade natural, espontânea e necessária para o desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (1998, p. 110), “é na brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Ou seja, durante a brincadeira, a criança é livre para determinar suas próprias ações, no entanto, existe uma liberdade ilusória, já que suas ações são subordinadas aos significados do objeto, da própria brincadeira ou das regras do jogo, dependendo da atividade que está sendo realizada pela criança.

Neste sentido, o brincar promove o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, porque exerce o papel de aproximar as fantasias infantis com a realidade, uma vez que, possibilita a crianças a vivenciar situações da vida adulta, bem como respeitar regras e assumir papéis. Portanto, normalmente, quando brinca, a criança se comporta de maneira diferente do que acontece em sua vida, assumindo comportamentos e personalidades “[...] frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos” (BRASIL, 1998, p. 27).

Para Souza (2012, p. 83), “a atividade lúdica é a primeira forma que a criança encontra de descobrir o mundo, apenas por prazer”. É desse primeiro contato com o lúdico que começa a ser gerado a socialização, o desenvolvimento afetivo e o raciocínio. Além disso, sua contínua utilização, propicia o domínio da inteligência e da evolução do pensamento, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento e da aprendizagem.

Na perspectiva de Soares et. al. (2016), o ato de brincar, desenvolve nas crianças, não somente os aspectos sociais, emocionais e afetivos, como também políticos, morais e cognitivos, o que possibilita aprender sobre a

vida e adquirir experiências para enfrentar situações presentes no seu dia a dia. Fenômeno que contribui para que a criança possa se conhecer melhor, “aceitar a existência dos outros, lidar com êxitos e frustrações, desenvolver noções de cooperação, competitividade, respeito, solidariedade, organizar suas relações emocionais e, conseqüentemente estabelecer relações sociais e afetivas” (LEONTIEV, 1991, p. 79).

É na brincadeira que a criança reflete sua realidade adquirida com o conhecimento e o desenvolvimento do pensamento por meio de análises e sínteses das situações. Mesmo quando brinca sozinha, a criança age fisicamente e verbalmente, ampliando o processo comunicativo, elaborando ideias e refletindo sobre a realidade, confrontando condições internas e priorizando suas necessidades em função das regras nelas implícitas. Portanto, brincar e aprender são processos recíprocos que se completam.

Diante da sua importância para o aspecto pedagógico, não há dúvidas de que jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Daí a sua adesão formal à educação infantil, primeira etapa da educação básica que passou a ser obrigatória para crianças de 4 a 5 anos de idade, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual determinou a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos.

Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil é o início e o fundamento do processo educacional e sua concepção está vinculada a educar e a cuidar como processos indissociáveis. Sob essa ótica, a proposta pedagógica das creches e pré-escolas tem como objetivo assegurar e ampliar o universo das habilidades e conhecimentos dessas crianças construídos no ambiente familiar, diversificando e consolidando novas aprendizagens.

A educação infantil é importante por ser uma forma decidida da inserção da criança na cultura, o que a torna mais significativa para às crianças mais carentes, já que a família não possui estruturas para garantir a gênese da educação infantil em casa. Além do reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos e deveres, a instrução infantil pode vir a ser uma maneira de inserir a criança no meio social ensinando-a desde cedo como lidar com o corpo, com as palavras, gestos etc.

De acordo com Kishimoto (2000), a educação infantil é de real importância para os primeiros anos de vida, para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos indivíduos. Trabalhar o ensino, nos

primeiros 6 anos de vida, é essencial para melhorar o índice de aprendizagem dos alunos e estimular desde cedo à busca pelo conhecimento.

A importância pedagógica do lúdico para a educação infantil, tornou-se evidente, na medida em que esta etapa da educação básica, também foi ganhando importância e notoriedade na esfera legal. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que dá ênfase a educação infantil, outros documentos de caráter normativos e orientadores, tais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2010), já pontuavam formas de brincadeiras a serem realizadas pelo professor, com o objetivo de auxiliar na aprendizagem de conteúdo.

Albuquerque et. al. (2020) afirmam que não se pode generalizar nem as concepções e conceitos de brincar, nem de criança, porque ambos são reflexos da compreensão temporal, política, social e cultural, por isso, variam conforme são concebidos historicamente, de acordo com os grupos sociais, os locais e épocas históricas. Não obstante, nas instituições de educação infantil, a abordagem pedagógica da atividade lúdica, também acaba por ser entendida conforme a concepção de infância vigente.

Isto fica evidente, quando resgatamos os documentos basilares da educação infantil e os contrastamos, no que se refere às suas concepções de infância e de brincar. Se em 1998 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1998, p. 12), descreviam a criança como um sujeito histórico e de direitos que, “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Na BNCC, aprovada em 2017, a criança é vista como um:

Ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p.36, grifos no original).

Uma breve análise entre as duas concepções de infância, nos leva a concluir que as DCNEI (BRASIL, 1998), atribuíam ênfase maior ao respeito à natureza infantil, mais valor às suas particularidades, diversidades e pluralidade, ao concebê-la como um sujeito de direitos. Além disso, concebia o brincar como resultado de suas vivências, adquiridas por suas interpretações dos contextos histórico, familiar e dos meios culturais aos quais teve acesso. A aprendizagem e o desenvolvimento, neste caso, estariam relacionados a capacidade individual e coletiva de construir sentidos sobre a natureza, sobre a sociedade e cultura, portanto, conferia mais liberdade ao ato lúdico.

Na BNCC, por outro lado, fica evidente a perspectiva padronizada, dirigida e linear da brincadeira ao impor à figura do professor “[...] a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017, p.36, grifos no original). Neste sentido, a BNCC, concebe o brincar “[...] como um fenômeno vivencial a ser trabalhado de forma intencional e organizada pelo professor” (ALBUQUERQUE et. al., 2020, p. 105). Abordagem que confere ao documento indícios de que a educação infantil deve caracterizar-se como treino para o ensino fundamental e abandonar o seu caráter propiciador de “[...] experiências e vivências da infância e na infância que pudessem garantir o desenvolvimento integral das crianças enquanto crianças e não como alunos em miniatura” (ALBUQUERQUE et. al., 2020, p. 110).

Nota-se, na BNCC, uma preocupação em atribuir resultados de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências à educação infantil que requer mediações sistematizadas, direcionadas e padronizadas. Para isso, o documento encontrar-se dividido por idade e faixa etária, transparecendo uma clara tendência em alcançar resultados de aprendizagem em cada uma delas. Além disso, organiza a estrutura curricular da educação infantil em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, os quais devem ser trabalhados a partir da brincadeira que, aparece não só como recurso indispensável ao desenvolvimento da criança, mas também como um direito basal de experiências.

A tendência da BNCC em considerar a brincadeira como intercessora de aprendizagens significativas na educação infantil e como intencionalidade educativa para o desenvolvimento de habilidades e competências, revela o nivelamento da educação infantil ao atual modelo econômico das políticas neoliberais que imperam no âmbito econômico, político e educacional do país desde a década de 1990. Na perspectiva de Silva (1995, p. 12):

[...] Atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. Além disso, busca-se utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

Desse modo, a função da escola vai se modificando e perdendo o espaço para uma formação de viés mercadológico em detrimento da formação integral. Flexibiliza-se o currículo, valoriza-se o método, secundariza-se os conteúdos, bem como os fatores que favorecem a qualidade da educação, como, por exemplo, o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos necessários para uma formação libertadora e autônoma.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condição de documento basilar obrigatório, a BNCC imprime ao lúdico uma ação pedagógica mediada pelo professor, e à educação infantil como um treino para as etapas posteriores da educação básica. Sob o enfoque do desempenho individual e dos interesses do mercado, visa uma formação que favorece a competição e o individualismo.

Sem dúvidas, é importante que a escola forme para a atuação profissional, afinal este é um de seus papéis sociais, mas não com um viés estritamente mercadológico, enfatizando as habilidades e competências e secundarizando os conteúdos culturais e científicos, faz-se necessário formar, também para a cidadania, para que o indivíduo possa agir e interagir em prol da superação das mazelas sociais, para atuarem no meio em que vivem de forma autônoma, crítica, reflexiva, na qual privilegia-se a

igualdade e a equidade.

No entanto, é incontestável que alcançar tais resultados, com base em um ensino que desde a educação infantil direcione a formação dos indivíduos para serem passivos, resilientes e treinados para se adequarem a produção e aos interesses do capital, torna-se uma tarefa árdua.

Embora a BNCC destaca o brincar como um processo interativo, como um direito da criança e não anula o protagonismo infantil, nota-se um deslocamento desse processo enquanto prática de formação integral da criança, para um processo em que a prática de experiência mediada deve ser direcionada pelo professor e, portanto, como uma atividade guiada de intencionalidade pedagógica que evidencia o movimento de escolarização da educação infantil, enfraquecendo as práticas centradas na criança como um sujeito histórico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, G. F. O.; ALBUQUERQUE, I. N. S. de. CARVALHO, V. D. R. A Concepção do brincar na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Multidebates**, v.4, n.2 Palmas-TO, junho de 2020, pp. 105-113. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/206/197>. Acesso em: 15 jul. 2022 .

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: Acesso em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. 12 jul. 2022.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial [da] União, Brasília, 7 abr. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL, **lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Diário Oficial [da] Repú-

blica Federativa do Brasil, Brasília. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34320>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRANCO, E. P. et. al.: BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em educação**. Vol. 11, n°. 25, Set./Dez., 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 15 jul. 2022.

KISHIMOTO, T. M. (Org.): **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1991.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.

SOARES, L. C.; COCO, V.; VENTORIM, S. Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. *Holos* (Natal. Online), v. 1, p. 91- 106, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b884/82c0bd8bccfaa9330a90534459da6694c039.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, P. do C. O lúdico e o desenvolvimento infantil. **Revista do NUPE (Núcleo de Pesquisas e Extensão) do DEDC I/UNEB**. Universidade do Estado da Bahia. vol. 01. n. 01. 2012. em: www.uneb.br/tarrafa/files/.../O-lúdico-E-o-desenvolvimento infantil.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O NOME PRÓPRIO

Neiryane dos Santos Silva¹

Patrícia Ferreira Concato de Souza²

Sidney Lopes Sanches Júnior³

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa essencial na vida da criança, marcando o início de todo o processo educacional de aprendizagem e desenvolvimento motor, social e cognitivo. É nessa etapa que se explora as habilidades e competências das crianças, com estímulos, atividades, brincadeiras e o cuidado. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em seu artigo 29, apregoa que: “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).⁴

-
- 1 Especialista em Educação Especial, Ensino de Ciências e Gestão Escolar. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Ibiporã- Paraná. Professora universitária na Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco em Cornélio Procópio-Paraná. E-mail: profneiry24@gmail.com.
 - 2 Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP. Especialista em Neuropsicopedagogia, Educação Infantil e Educação Especial. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Cornélio Procópio.- Paraná. E-mail: patricia_concato@hotmail.com .
 - 3 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Pedagogo na Universidade Tecnológica Federal de Cornélio Procópio – UTFPR-CP. Professor Alfabetizador na Prefeitura de Cornélio Procópio – Paraná. E-mail: sid.educacaocp@gmail.com.
 - 4 As leis n.11.114/2005 (em seu Art. 6º) e n.11.274/2006 (em seu Art.32) alteram a LDBEN no que tange à entrada da criança no ensino fundamental, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. Desta forma, a Educação Infantil atende até os cinco anos.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, criança é:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, p.1, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem ainda, que as práticas educativas necessitam ter como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, uma vez que as crianças constroem seu conhecimento por meio de ações e interações com seus pares e adultos, o que promove o seu desenvolvimento e uma aprendizagem efetiva.

Em conformidade com os documentos supracitados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) aponta que a proposta curricular da Educação Infantil também tenha como eixos as interações e as brincadeiras. Assim, a prática pedagógica descrita neste artigo, propõe uma intervenção para o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de atividade lúdica sobre o próprio nome.

O Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018), destaca o ensino do nome próprio no campo de experiência “O eu, o outro e nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, visto que o primeiro tem como objetivos de aprendizagens (EI02EO04) “reconhecer sua identidade, seu nome, suas histórias e características; reconhecer na oralidade o próprio nome e dos colegas em diferentes situações” (PARANÁ, p. 2018). Já o segundo busca (EI02EF09) “conhecer a escrita do seu nome associando símbolos para identificá-los em situações diversas, progressivamente” (PARANÁ, p. 2018).

Em 2019 foi elaborada a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), com o intuito de propor uma melhora na qualidade da alfabetização no Brasil, apresentando uma proposta para se alfabetizar com base na ciência. O PNA (BRASIL, 2019) destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia na Educação Infantil, tornando-se uma bagagem linguística para o ensino fundamental. Este documento reitera que situações vivenciadas tanto em ambiente familiar quanto ambiente escolar contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em face importância dessa temática, este artigo descreve uma proposta de intervenção pedagógica abordando o próprio nome realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) com o objetivo de estimular o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica.

A consciência fonológica permite aos sujeitos manipularem informações metalinguísticas de forma consciente, de modo que conseguem identificar as unidades que compõem a leitura e escrita das palavras. O nome próprio traz significado para as práticas, pois trata do sujeito, de perceber-se como sujeito, desenvolve as noções de pertencimento, sendo uma estratégia valiosa para explorar as habilidades fonéticas, alfabéticas, silábicas e semânticas. De acordo com Sargiani e Maluf (2018, p. 482)

[...] aprender a ler e escrever não é uma consequência natural do desenvolvimento da linguagem oral. Para ser alfabetizado é necessário ser explicitamente ensinado sobre como as letras representam sistematicamente os sons da fala. Assim, mesmo que as crianças não sejam alfabetizadas na Educação Infantil, podem-se introduzir, nesse período, práticas de ensino que sejam facilitadoras da alfabetização. Crianças por volta dos quatro ou cinco anos já têm plenas condições de aprender, por exemplo, os nomes, formas e sons das letras, o que será fundamental para facilitar sua posterior alfabetização.

Desse modo, a estimulação da consciência fonológica contribui para o processo inicial da alfabetização, visto que na percepção de Fletcher et al. (2009), o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica é a base para a identificação precisa das palavras necessárias para um nível básico da leitura. Posto isso, conseqüentemente a criança inicia o princípio alfabético.

A Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) enfatiza que o princípio alfabético é um ponto crucial para a alfabetização, e esse processo acontece quando as crianças se dão conta de que os caracteres alfabéticos não são apenas gráficos, mas que juntos representam os sons da fala. Assim, o princípio alfabético está associado ao estímulo da consciência fonológica, uma vez que ser fonologicamente consciente implica em compreender que as palavras se dividem em fonemas e esses fonemas misturam-se nas palavras (BRITES, 2021).

Pode-se afirmar que “a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação

intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas” (BRASIL, p. 30, 2019). Oliveira, (2020, p. 101) considera que:

A consciência fonológica é um componente importante das habilidades metalinguísticas e possui relação direta com o desenvolvimento da leitura, sendo formada por outras habilidades, como a rima, aliteração, consciência silábica, consciência lexical ou da palavra e consciência fonêmica, permitindo que a criança identifique e manipule os sons da fala em todos os seus níveis.

Ao manipular de forma consciente as habilidades da consciência fonológica traz consequências importantes para o processo de aprendizagem da língua materna. Reconhecer dentro das palavras as sílabas, as rimas e os sons individuais, faz com que o aluno seja bem sucedido no processo de leitura e escrita (BRITES, 2021).

A rima, pode ser explicada como a capacidade de produzir sons acerca de terminações da sonoridade das palavras, analisando as letras que terminam as palavras que podem rimar com outra palavra com a mesma terminação, tendo a habilidade de associar, discriminando o som, como por exemplo: CAFÉ- PÉ, ou seja, a letra que “É” que faz as duas palavras produzirem o mesmo som e rimarem (NICOLAU,2020). Nesse sentido, Soares (2016, p. 179) explica rima como:

[...]designação da semelhança entre sons de palavras, a rima entre palavras, mais comumente a partir da vogal ou ditongo tônicos, como em viola – cartola ou como em violeiro – leiteiro, mas também entre os fonemas finais de palavras oxítonas, como em café – boné, irmão – balão; entre sílabas finais, como em bola – vila, vaca – foca; entre as duas últimas sílabas, como em boneca – caneca, combate – debate.

Já aliteração, diferente das rimas, vai estimular a habilidade de percepção das palavras que iniciam com o mesmo som, enfatizando a repetição das consoantes nas palavras, por exemplo: o trava-língua popular “O rato roeu a roupa do rei de Roma”, percebe-se a repetição da consoante ”R”, com isso a percepção do mesmo efeito sonoro. Atividades com trava-línguas provocam as crianças a compreender a aliteração com mais facilidade, já que causa essa repetição silábica com mais ênfase. Dessa forma, Basso (2019, p.3) afirma que:

[...] a aliteração, também recurso poético, como a rima, representa a repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras. Os trava-línguas são um bom exemplo de utilização da aliteração, pois repetem, no decorrer da frase, várias vezes o mesmo fonema.

Nessa perspectiva, outra habilidade da consciência fonológica é a consciência silábica, que consiste na capacidade de fragmentar as palavras, percebendo que as sílabas representam os sons que falamos, isto é, quantas vezes abrimos a boca para pronunciar a palavra. Por exemplo, a palavra BANANA, logo ela é fragmentada três vezes, ficando assim: BA-NA-NA. De acordo com Basso (2019, p.4):

A consciência da sílaba consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Esta habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular. Segundo o dicionário Michaelis, a análise é a decomposição em elementos constituintes - neste caso, a sílaba-e a síntese é a operação mental pela qual se constrói um sistema; agrupamento de fatos particulares em um todo que os abrange e os resume-aqui, a palavra.

Por último, a consciência fonêmica; nessa habilidade a criança é capaz de identificar e discriminar sons individuais em uma palavra, ou seja, entender que a diferenciação das palavras “ORELHA” e “OVELHA” está no início delas, porém, não é a letra inicial, sendo assim, “r” em orelha e “v” em ovelha, entendendo que o restante das letras que compõem as duas palavras são iguais, mas, que o som que elas transmitem são distintos. Por parecer ser mais complexo esse entendimento, essa é a última habilidade que a criança irá adquirir nesse processo. Em conformidade com o que foi descrito, Basso (2019, p. 4) destaca que:

A consciência fonêmica é a mais refinada da consciência fonológica que consiste na possibilidade de análise dos fonemas que compõem a palavra, sendo também a última a ser adquirida pela criança. É no processo de aquisição da escrita que esse tipo específico de habilidade passa a ser desenvolvida.

Com isso, compreende-se a importância do trabalho intencional para o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica no processo de leitura e escrita; fazendo com que a criança entenda o processo de alfabetização como um todo, desenvolvendo as habilidades de reflexão, manipulação e de operar com rimas e aliterações.

Brites (2021) afirma que a consciência fonológica pode e deve ser estimulada na Educação Infantil, visto que o desenvolvimento dessa habilidade de leitura e escrita irá contribuir para uma aprendizagem efetiva da criança, bem como influenciará toda sua vida escolar.

Nesse sentido, a consciência linguística não ocorre de forma repentina, desenvolve-se gradativamente. Isso resulta de progressos no desenvolvimento e amadurecimento biológico resultado das interações constantes com o meio, principalmente no que diz respeito ao aprendizado da leitura e escrita. No entanto, os autores que estudam essa temática esclarecem que a fase inicial da consciência fonológica favorece o desenvolvimento inicial da leitura, por conta disso, auxiliam no amadurecimento de habilidades fonológicas de nível maior complexidade. (CUNHA; CAPELLINI, 2009).

Diante desse pressuposto, percebemos a relevância significativa do docente trazer esse conteúdo em sala de aula, explorando as habilidades da consciência fonológica com as crianças. Além disso, a consciência fonológica cria uma memória para a criança, isto é, de tudo que foi adquirido, aprendido e fixado com as habilidades e capacidades da aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização. No entanto, Cunha e Capellini (p. 563, 2009) explicam que a memória fonológica:

É definida como a capacidade de fixar, conservar e reproduzir, sob a forma de lembranças, impressões e sensações obtidas ou vividas pelo indivíduo anteriormente. Por meio desta capacidade, é possível adquirir, reter e recuperar informações de forma consciente ou inconsciente, quando necessário.

É com essa habilidade que a criança irá reter o aprendizado da língua, aprendendo sobre as letras, palavras, sílabas, aliterações, rimas e sons das letras. Conseguindo reconhecer o seu próprio nome e as letras que a compõem, identificando as sílabas e realizando a leitura e entendendo todo o processo.

A presente pesquisa utilizou os documentos oficiais para fundamentar esta pesquisa como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Política Nacional de Alfabetização (PNA), bem como pesquisadores como Pestun (2005); Cunha e Capellini (2009); Soares (2016); Oliveira (2020); Basso (2019) Nicolau (2020) Brites

(2021). Este artigo tem como objetivo apresentar uma intervenção pedagógica na Educação Infantil com a finalidade de estimular o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica por meio do ensino do nome próprio.

2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este trabalho assume um caráter qualitativo ao descrever um relato de experiência sobre uma prática pedagógica realizada com dez crianças com idades entre de 3 e 4 anos, tendo como objetivo o ensino do próprio nome. A aplicação da atividade se deu com alunos do Infantil III em um Centro Municipal de Educação Infantil situado em uma cidade do Norte do Paraná, no ano de 2022.

De acordo com a Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018), o nome próprio faz parte dos saberes e conhecimentos, bem como integra os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento nessa etapa da Educação. Dessa forma, se pretendeu ensinar a criança o nome próprio a fim de desenvolver e estimular as habilidades da consciência fonológica.

Em um primeiro momento, na “roda de conversa”, foi apresentado o nome de todos, e, posteriormente, cada um deveria encontrar a sua carteira com o respectivo nome. Cabe ressaltar que todas as crianças já conseguiam identificar o seu próprio nome sem o auxílio da professora. A história “Meu nome é Zé, e o seu qual é?” (PONTES, 2021) foi contada aos alunos para contextualizar a atividade pedagógica.

Assim, Cunha e Capellini (2009, p. 92) ressaltam que “toda criança aprende melhor, se alfabetiza com mais facilidade quando têm contato com material impresso desde cedo, quando entende a função da escrita, e já tem familiaridade com seus sinais gráficos”. Nessa perspectiva, a prática pedagógica descrita consiste em organizar as letras do próprio nome, como um quebra cabeça, analisando cada letra que compõe o nome.

A professora regente entregou a cada criança um envelope com nome escrito do lado de fora e com palitos de sorvete dentro, que continha uma letra colada em cada palito. Tanto no envelope quanto na carteira, as crianças tinham o seu nome fixado para auxiliar na montagem. A figura 1 ilustra a atividade descrita na intervenção pedagógica.

Figura 1: Atividade sobre o nome próprio.



Fonte: os autores (2022).

Após a explicação de como a atividade iria acontecer, as crianças iniciaram a montagem do quebra-cabeça com o seu próprio nome. Os alunos demonstraram envolvimento e satisfação à medida que encontravam a letra correta e a colocavam no devido lugar. Pode-se notar que além de estimular a consciência fonológica, a percepção visual, a coordenação motora fina, a organização das letras, os alunos mantiveram um bom nível de concentração durante a aplicação da atividade.

Durante a montagem a professora regente ia acompanhando e verbalizando individualmente com a criança as sílabas do nome, ex: Da - vi, a fim de estimular a consciência silábica. O quadro 1 apresenta a brincadeira de rima, uma vez que a professora verbaliza o nome da crianças em voz alta e os colegas tinham que sugerir uma palavra que rimasse:

Quadro 1: Brincadeira Rimas dos Nomes.

NOME (Falado pela professora)	RIMA (Falado pelas crianças)
DAVI	GIBI
ANNA CLARA	CAPIVARA
TEREZA	CALABREZA
VALENTINA	SERPENTINA
ELOÁ	GAMBÁ
ANA	BANANA
MIRELLA	NUTELLA

Fonte: Os autores (2022).

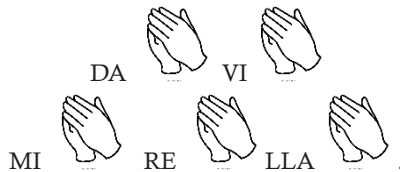
Posteriormente, ouvimos e brincamos com uma música para estimular a consciência de Rimas: Cantando a música da Xuxa (Brincar de Rimar. Disponível em: <https://youtu.be/9ahI9U20TeM>).

A turma a qual a atividade foi desenvolvida não apresentou dificuldades, os alunos identificaram e falaram novas palavras que rimam com os seus nomes e também dos demais colegas. A proposta da música da Xuxa tornou a aula mais divertida, significativa e as crianças puderam perceber os diferentes sons que terminam os nomes e palavras que podem rimar.

Em um outro momento, a professora contou outra história:

História: Chamando o vizinho.

Certo dia, quando estavam brincando na rua, as crianças foram chamar os colegas batendo palmas bem forte em frente ao portão.
Todas as vezes que abriam a boca para chamar o nome, silabando, batiam uma palma.
Assim:



Agora vamos chamar todas as crianças dessa sala em seus portões, batendo palmas cada vez que abrimos a boca (silabando) para falar o nome.

Fonte: Os autores (2022).

Agora é a nossa vez! A professora chama o nome da criança que faz parte da turma e todos têm que bater palmas percebendo as sílabas que compõem cada nome:

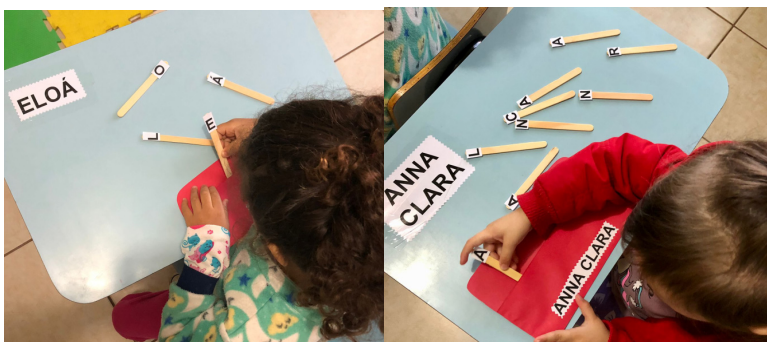
JO - A - QUIM	MA - NU - E - LA
E - LO - Á	JO - ÃO

Fonte: Os autores (2022).

Nesse momento, o importante não é quantificar o número de sílabas que cada nome possui, e sim, perceber que as palavras podem ser segmentadas em unidades silábicas, componente fonológico indispensável ao processo de alfabetização.

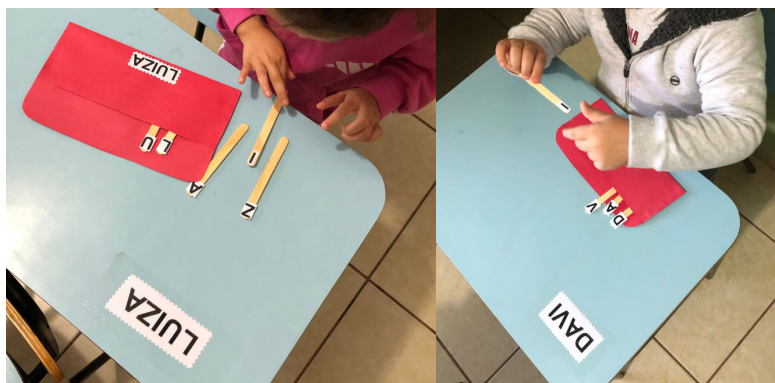
Depois desse processo, foi solicitado que as crianças identificassem cada letra correspondente de seu próprio nome, a fim de relacionar as letras do alfabeto com as letras que compõem o seu próprio nome. As figuras 2 e 3, ilustram esse momento da proposta em que as crianças iniciaram a organizar as letras dos seus nomes.

Figura 2: Aplicação do quebra-cabeça dos nomes.



Fonte: os autores (2022).

Figura 3: Realização do quebra-cabeça dos nomes.



Fonte: os autores (2022).

De acordo com a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) o desenvolvimento da consciência fonológica contribui efetivamente para o princípio alfabético, que é quando uma criança compreende que os caracteres alfabéticos não são apenas gráficos ou desenhos, mas que representam fonemas e que juntos formam palavras.

Pestun (2005) enfatiza que a consciência fonológica vai se desenvolvendo de forma gradativa à medida que as crianças vão experimentando situações lúdicas, como jogos, cantigas de roda, identificação de sons iniciais das palavras. A autora ainda esclarece que a Educação Infantil é o momento adequado para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, como a consciência fonológica, que influenciará fortemente no processo de leitura e escrita (PESTUN, 2005).

Sendo assim, por meio dessas atividades propostas considera-se que os objetivos foram alcançados, ressaltando a importância da intervenção em habilidades da consciência fonológica como pré-requisito para a alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização é muito significativo na vida e no desenvolvimento da criança, e deve ser iniciado na Educação Infantil. Assim, é importante que crianças de 0 a 5 anos frequentem a Educação Infantil. Esse capítulo destacou sobre as contribuições de uma prática docente de intervenção pedagógica em habilidades da consciência fonológica, utilizando como estratégia e conteúdo o nome próprio, demonstrado em um relato de experiência vivenciado em sala de aula de um CMEI localizado em uma cidade do Norte do Paraná, no ano de 2022.

No relato proposto, destaca-se o papel da professora como mediadora do processo educativo, de modo que as habilidades da consciência fonológica são desenvolvidas por meio do ensino explícito, ou seja, dependem de uma educação formal, da objetividade da prática do professor, haja vista que tais habilidades metalinguísticas abordadas neste trabalho constituem-se preditoras para o processo de alfabetização.

Crianças que possuem um bom desenvolvimento das habilidades fonológicas apresentam mais facilidade no processo de aquisição da

linguagem escrita e leitura. Cabe ainda destacar que tais propostas não foram realizadas em um único dia, tendo em vista que a intervenção em habilidades da consciência fonológica deve fazer parte da prática docente diária, de modo que devem acontecer ao longo dos anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O ensino das letras, palavras, sons torna-se significativo e amplamente eficaz para a criança, e contribui para que ela compreenda cada vez mais cedo a função social da escrita e da leitura em sua vida.

Sobre os docentes atuantes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é essencial que possuam formação teórica-metodológica para desenvolver práticas de intervenção em consciência fonológica. Ainda, vale destacar a presença do lúdico, canções, brincadeiras para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, uma vez que a aprendizagem se torna mais divertida e significativa, além de contribuir para diminuir as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

- BASSO, F. P. **Consciência fonológica: relações entre oralidade e escrita.** Artigo (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9394/96, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB. 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília : MEC, SEALF, 2019. 100 f.
- BRITES, L. M. D. **Efeitos de um programa de estimulação da consciência fonológica em crianças de educação infantil no ambiente escolar.** 2021. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.
- CUNHA V.L.O., CAPELLINIS.A. Habilidades metalinguísticas no pro-

cesso de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia** 2011;28(85):85-96.

FLETCHER, J. M. et al. **Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

NICOLAU, A.A. **O que é consciência fonológica e como ela afeta a alfabetização?** Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/educacao/o-que-e-consciencia-fonologica-e-como-ela-afeta-a-alfabetizacao/>
Acesso em: 12 jul.2022

PESTUN, M. S. V. **Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional**. Estudos de Psicologia (Natal). 2005, v. 10, n. 3.

PONTES, C. **O meu nome é Zé e o seu qual é?** Goiânia - GO: Editora Kelps, 2021.

SARGIANI, R. A.; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.22, n.3, p.477-487, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo – SP: Editora Contexto, 2016.

UMA PERSPECTIVA DA SUPERAÇÃO DO ISOLAMENTO SOCIAL PÓS PANDEMIA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marli Guimarães da Silva¹

1. INTRODUÇÃO

O isolamento social provocado pelo novo coronavírus denominada *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARSCoV-2, Síndrome Respiratório Aguda Grave 2), que provoca a Coronavirus Disease 2019 (COVID-19), detectado na China em dezembro de 2019 (Organização Pan-Americana de Saúde [OPAS], 2020), ocorrido a nível mundial abrangendo o período entre março de 2020 a agosto de 2021 causou um profundo impacto no processo educativo em todas as instâncias, desde a educação infantil à pós graduação.

A impossibilidade do contato e socialização entre estudantes, entretanto, afetou sobremaneira a aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas que foram privadas da convivência em grupo, compartilhamento de brinquedos e objetos que promovem novos conhecimentos e experiências essenciais nessa faixa etária.

Embora todas as crianças tenham sido impactadas pelo isolamento social, as crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram especialmente afetadas pela mudança em suas rotinas e implantação de novos hábitos como o uso de máscara facial e necessidade de higienização constante com álcool gel, não apenas das mãos, mas objetos, brinquedos, móveis etc..

¹ Pedagoga, especialista em Avaliação Educacional, Metodologia do Ensino Superior e Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento. Professora de Educação Infantil no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: guima@uel.br.

As crianças matriculadas nas duas unidades de Educação Infantil do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina (CAPL-UEL), ao retornarem para a modalidade presencial após um ano e meio de trabalho remoto encontraram grande dificuldade na readaptação ao contexto escolar. Podemos destacar a insegurança por deixarem o lar, considerado um ambiente seguro onde conviviam apenas com familiares próximos, o retorno à rotina estabelecida e as próprias medidas de segurança impostas pelo protocolo de Biossegurança, já citadas anteriormente.

Os professores/educadores infantis que precisaram reinventar sua prática pedagógica e aprenderam a utilizar novas ferramentas no trabalho virtual, como o uso da plataforma *Classroom*, *Google Meet* e outras tecnologias digitais também enfrentaram obstáculos na prática educativa. Mesmo as crianças típicas apresentaram situações de enfrentamento, porém, as diagnosticadas com TEA suplantaram quaisquer desafios. Dessa forma, por meio de uma revisão bibliográfica pretende-se, neste trabalho, encontrar uma perspectiva efetiva de atuação dos profissionais da educação infantil junto às crianças com TEA.

2. DESENVOLVIMENTO

O isolamento social e o ensino remoto na educação infantil

Diante da impossibilidade do atendimento presencial na escola, uma das alternativas encontradas para que as crianças da educação infantil do CAPL-UEL não ficassem desassistidas no período da pandemia foi o trabalho remoto proporcionado pelo uso da plataforma *Classroom*. As professoras postavam vídeos curtos duas vezes por semana que ficavam gravados para que, em momento oportuno pela família, fossem acessados, evitando a exposição das crianças às telas por um tempo maior que o necessário. Para os maiores de 4 até 6 anos, ocorreram encontros virtuais por uso do *Google Meet* propondo atividades lúdicas e interativas.

Devido à necessidade do acompanhamento de um adulto para acessar a plataforma, nem todas as crianças conseguiram obter o aproveitamento dessa proposta. Um dos maiores empecilhos foi o fato de que algumas mães, por motivo de trabalho, não puderam acompanhar os filhos, que ficavam aos cuidados de avós ou outros responsáveis que não estavam

acostumados ao uso de tecnologias como computadores, *notebooks* ou celulares. Assim, nem todas as crianças mantiveram vínculo com as atividades escolares por um período de até um ano e meio.

Ainda que alguns conseguissem acompanhar as postagens, a rotina diária de todos foi profundamente afetada, uma vez que isolados em casa e tendo apenas a tela como elo com professor e colegas de turma, o interesse e atenção eram dispersos com facilidade, anulando a peculiaridade dessa etapa escolar, pois

Na Educação Infantil, as atividades são guiadas a partir de uma rotina que atende às particularidades do ambiente educativo, incluindo quadro de horários dos professores, momento da alimentação, higiene e até mesmo soninho, no caso das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Sabemos que, em casa, o panorama é outro. As famílias têm suas singularidades. Todavia, foi necessário orientar os pais e responsáveis sobre a necessidade de manterem esse ritmo, visto que essa organização faz parte de um importante aprendizado cognitivo e torna a realização das atividades propostas mais prazerosa e menos enfadonha. (SILVA; RIBEIRO, 2020, p. 23)

Acrescido a esse obstáculo, em relação ao distanciamento físico causado pelo isolamento social, estudos apontam que

Além das grandes perdas do processo de aprendizagem formal, as crianças estão sendo privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças; compartilhamento de decisões; enfrentamento de desafios; negociação de conflitos; adiamento de gratificações; espera da sua vez; exercício controle de impulsos; entre outras habilidades. (LINHARES; ENUMO, 2020, p. 5)

A Psicologia teceu muitas reflexões a respeito dos efeitos da pandemia COVID-19 sobre o desenvolvimento infantil. O medo do contágio e a insegurança dentro dos próprios lares sentidos pelos adultos afetaram diretamente crianças no mundo todo.

O estudo de Wang, Zhang, Zhao, Zhang e Jiang (2020) mostrou que o confinamento em casa de 220 milhões de crianças e adolescentes chineses, incluindo 180 milhões de estudantes de escolas primárias e secundárias e 47 milhões da pré-escola, provocará impactos psicológicos, na medida em que estão sujeitos a estressores, tais como

duração prolongada, medo de infecção, frustração e tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas, amigos e professores, falta de espaço pessoal em casa e a perda financeira da família. (LINHARES; ENUMO, 2020, p. 3)

Apontamos até o momento o cenário geral. A partir do próximo tópico, trataremos especificamente das questões que envolvem as crianças pequenas com TEA.

A criança com TEA e as implicações do trabalho remoto e do isolamento social

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – V) engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. (DSM-V, 2014).

Para Silveira (2021), o transtorno é complexo e tem início precoce, antes mesmo do terceiro ano de vida, se mantendo ao longo da vida do indivíduo. Acrescenta, ainda, que

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (SILVEIRA, 2021, p.11)

Ataide *et al.* (2021, p. 5) alertam, ainda, que comportamentos autoleivosos (agressões direcionadas a si mesmo de forma compulsiva), heteroleivosos (agressão física direcionada ao outro), birras (comportamentos inadequados como chorar, gritar, quebrar, jogar e empurrar objetos, entre outros), ecolalias (repetição da fala de outras pessoas) e *flapping* (estereotipia motora – caracterizada por movimentos repetitivos e rítmicos), tornaram-se mais frequentes durante o isolamento social.

Givigi *et al.*, acrescentam que tratamentos terapêuticos e de reabilitação foram interrompidos durante a quarentena intensificando as

implicações do transtorno nas crianças comprometendo a readaptação ao espaço escolar após o término do isolamento social, explicando que

Notou-se que os comportamentos listados (heterolesivos, autolesivos, birras, ecolalia e flapping) sofreram uma alteração significativa do “antes” para o “depois” analisado no decorrer da pesquisa, assim como nas terapias, as quais tiveram de ser interrompidas de forma abrupta. Dessa maneira, observa-se o quanto a pandemia e a quarentena foram fatores prejudiciais, junto com a consequência da descontinuidade no tratamento especializado, que desencadearam ou intensificaram os comportamentos disruptivos na maioria das crianças e adolescentes com TEA. (GIVIGI *et al.*, 2021, p. 12)

Tais comportamentos se intensificaram quando os pequenos foram privados do acesso à escola. Além disso, em relação ao trabalho remoto, Cardoso, Liporaci e Rocha consideram que

Esse formato de ensino, pode trazer desafios, já que em determinados casos, a conexão de internet ruim, a falta de recursos, como impressora ou ainda um ambiente apropriado para os estudos, não permite que o aluno tenha a concentração devida para o aprendizado. Cabe também destacar o fato de o estudante não ter escolhido esse tipo de modalidade de ensino ou não ter desenvoltura ao acesso, assim, não apresenta o aparato imprescindível para esse novo formato de aula. (CARDOSO; LIPORACI; ROCHA, 2021, p. 3)

A literatura indica que a escolarização é fundamental para a criança diagnosticada com TEA, uma vez que

O ambiente escolar é um espaço que simula, em muitos aspectos, a nossa sociedade, com suas imposições, rotinas, horários, oportunidades constantes e interação social (imitação, compartilhamento, reciprocidade, atenção social), treino de frustrações, aquisição de diversos tipos de linguagem, hierarquias, processos de ensino-aprendizagem de leitura, escrita e matemática e atividades físicas com estimulação motora e espacial. (BRITES; BRITES, 2019, p. 135)

Além do ambiente escolar, é primordial um acompanhamento multidisciplinar com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, psicopedagogos e médicos. Diante da impossibilidade de receber esse atendimento e frequentar a escola, usufruindo dos seus benefícios, a criança com TEA que permaneceu por tanto tempo sem o contato físico e convivência social com outras crianças e adultos e, considerando que as

propostas virtuais não atenderam esse objetivo, regressou à escola necessitando de um olhar especial por parte do professor e demais profissionais que indiretamente estão em contato diário como zeladores, cozinheiros, técnicos administrativos e equipe diretiva.

Entre todos os indivíduos envolvidos no contexto escolar, inegavelmente a atuação do professor é a mais importante, pois dependerá do seu acolhimento, comprometimento e intervenção a superação das dificuldades acarretadas pelo TEA, corrigindo possíveis atrasos no desenvolvimento e comportamentos inadequados apresentados pela criança.

O papel do professor

Alguns requisitos são necessários para o professor que se dispõe a trabalhar com crianças com TEA, principalmente num período de tantos desafios. É essencial estudar sobre o assunto, aprender como contornar situações conflitantes; compreender as dificuldades que a própria família enfrenta, dando-lhes suporte por meio de palavras estimuladoras e promovendo um ambiente que respeita e entende a criança.

Sica (2021, p. 12) argumenta que “Crianças que, por mais que hoje em dia circulem por direito no ambiente escolar, não poucas vezes ocupam um lugar de exceção em relação às outras crianças, posto que não se posicionam no discurso neste lugar *familiar* no laço com o adulto (professor, educador)”. Entende-se, portanto, que nem sempre a criança usufrui o direito de inclusão e dos recursos disponibilizados pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Num viés da psicanálise, segundo a mesma autora, muitos sujeitos autistas circulam por espaços escolares como “*estranhos*, pois de fato sua particular maneira de estar na linguagem, mesmo quando “bem sucedida”, não comporta a mesma forma de apreensão do significante”. Diante disso,

[...] No caso, um professor que recuse abertura para a particular relação do sujeito autista/asperger com a linguagem, corre o risco de tomá-la como estanha, isto é, inserindo-a na linha do que deve ser corrigido, por exemplo, objetivando que seja conforme fazem os outros colegas da sala. (SICA, 2021. p. 79)

O professor que compreende as particularidades estruturais da criança com TEA entenderá que talvez ela nunca responda como a criança

típica, porém não estará impossibilitada do aprendizado escolar. Em muitas situações será necessário acolher o interesse da criança, ainda que diferente do restante da turma, adaptando o próprio planejamento.

Para obtenção do êxito, o professor precisa manter um olhar atento constantemente sobre seu aluno. Sica (2021) refere a importância da adoção simbólica da criança por parte do professor, que instaura um laço na relação educador-aluno e promove o sentimento de pertença, atizando a curiosidade e o interesse da criança.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente não estávamos preparados para enfrentar os impactos que o coronavírus acometeu a nível mundial, afetando a humanidade em diversos aspectos: emocionalmente provocando o pânico na população em virtude da rapidez com que se proliferava, causando a morte de milhares de pessoas em curtíssimo espaço de tempo; financeiramente, pois comércios foram fechados e pequenos empreendedores perderam seus negócios de forma abrupta, sem oportunizar planejamento de ações ou o cumprimento de compromissos assumidos, gerando o desemprego de multidões e desestabilizando a sociedade; pessoas adoeceram emocionalmente diante do risco eminente de morte, pois ricos e pobres foram contagiados e morreram independente dos recursos financeiros. Por fim, todos os reflexos afetaram a Educação em todos os níveis, indiscriminadamente.

De uma forma muito subjetiva, alguns consideraram que o ensino remoto, única alternativa viável de dar continuidade ao trabalho educativo, traria consequências negativas e irreversíveis à aprendizagem dos jovens e crianças que não entendiam a importância do conhecimento formal, intencionalmente elaborado, acumulado historicamente e transmitido por gerações. Por outro lado, muitos encontraram no desafio da superação da crise a reinvenção da prática pedagógica por meio do domínio de ferramentas digitais. Mestres que dominavam conteúdos, mas utilizavam o quadro negro como seu principal recurso foram obrigados a superar o medo e a insegurança de enfrentar as câmeras e gravar aulas, mesmo que de forma amadora na busca de assegurar a atenção e interesse dos seus alunos.

A Educação Infantil foi a etapa mais afetada por não se adequar ao

modelo de trabalho remoto, uma vez que a socialização exige compartilhamento coletivo, partilhas e cumprimento de regras inviáveis de serem trabalhadas virtualmente. Como expresso anteriormente no corpo deste trabalho, as crianças com TEA foram as mais impactadas por terem tido que lidar com tantas situações desconhecidas.

Para o professor de Educação Infantil, receber as crianças no pós isolamento foi altamente desafiador. Mesmo crianças típicas retornaram ao trabalho presencial com comportamentos inadequados e sem autonomia alguma. Ajustes foram implantados no sentido de assegurar o bem estar da criança ao mesmo tempo em que se retomavam as propostas pedagógicas.

Como perspectiva de trabalho bem sucedido, conclui-se a necessidade deste professor acolher a criança apropriadamente, respeitando sua singularidade e buscando formação continuada a respeito das necessidades de uma criança com TEA para que ocorra a superação das barreiras e a efetiva aprendizagem. Ademais, consideram-se imprescindíveis novos estudos que ofereçam o suporte tão necessário ao professor da Educação Infantil, tanto em seus aspectos metodológicos como emocionais.

REFERÊNCIAS

- ATAIDE, C. E. R.; MIRANDA, N. T. C.; RIBEIRO, N. G. S.; FARIAS, L. F.; GAMA, B. T. B.; MONTENEGRO, K. S.. **Impacto do distanciamento social na rotina de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: [HTTPS://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23242](https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23242). Acesso em 08 jul. 2022
- BRITES, L.; BRITES, C.. **Mentes únicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Gente, 2019
- CARDOSO, D. C. M. C.; LIPORACI, G. F. S.; ROCHA, A. N. D.. **A criança com transtorno do espectro Autista e covid-19: uma revisão sistemática**. Disponível em : <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13182>. Acesso em 08 jul. 2022
- DSM-5 / [American Psychiatric Association]. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em 08 jul. 2022
- GIVIGI, R. C. N.; SILVA, R. S.; MENEZES, E. C.; SANTANA, J. R.

S.; TEIXEIRA, C. M. P. **Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/dbvBFTDLtMhkmmN-5GksJ5hs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 jul. 2022

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil.** Estudos de Psicologia (Campinas), 37, e200089. Disponível em <https://www.scielo.br/j./estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/>. Acesso em 7 jul. 2022

Organização Pan-Americana da Saúde. (2020, 11 de março). **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: Brasil - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso em 12 jul. 2022

SICA, M.. **A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista em escolas regulares.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/..> Acesso em: 10 jul. 2022

SILVA, N. L. C.; RIBEIRO, M. O. O.. Educação Infantil em tempos de pandemia: um diálogo e as dificuldades nos caminhos percorridos. Mato grosso do Sul: Editora Inovar, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586172/2/Livro%20-%20EDUCA%-C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20UM%20DI%3%81LOGO%20SOBRE%20AS%20POSSIBILIDADES%20E%20AS%20DIFICULDADES%20NOS%20CAMINHOS%20PERCORRIDOS-0.pdf>. Acesso em 10 jul. 2022

SILVEIRA, E. M.. **TGD, altas habilidades, superdotação e AEE.** São Paulo: Platos Soluções Educacionais S. A., 2021

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: O PROCESSO DE MIELINIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Aimê Cristine Bueno¹

Julian Monike Scolaro²

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno³

Gisele Aparecida Dossena⁴

1 INTRODUÇÃO

Ao refletirmos acerca do processo de como se dá a aprendizagem no ser humano, é importante ressaltar que a maioria dos estudos concentram-se no processo pedagógico organizado, o qual geralmente ocorre no espaço escolar. E de fato, é de imensurável importância as pesquisas acerca do

-
- 1 Especialização em Neuropsicopedagogia. Pelo Instituto Rhema. Graduada em Pedagogia pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Professora de Educação Infantil na Escola Gira-sóis - Cascavel - Pr. E-mail: aimebcristine@gmail.com.
 - 2 Mestre em Educação- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Pós graduada Educação de Jovens e Adultos - Faculdade de Educação São Luís. Pós graduada em Educação Especial e Psicomotricidade -Faculdade São Luis. Pós Graduada em Gestão e Organização Escolar -Faculdade Integrada do Vale do Ivai -Univale. Graduada em Pedagogia - UNIOESTE Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel Pr. E-mail: julian_monike@hotmail.com.
 - 3 Mestra em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE . Especialista em História da Educação Brasileira - UNIOESTE. Graduada em Pedagogia - UNIOESTE. Coordenadora Pedagógica Municipal. Membro da Equipe de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - Pr. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - Pr.c E-mail: cristianeapbueno@yahoo.com.br.
 - 4 Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteira Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu- Pr. Mestra em Educação - UNIOESTE. Graduada em Letras - Universidade Paranaense - UNIPAR - Especialização em Língua Inglesa - UNIPAN. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel Pr. E-mail: gisele_dossena93@hotmail.com.

processo de aprendizagem com foco no ensino sistematizado. Aprender é inerente ao ser humano e nesta direção, podemos afirmar que o processo de aprendizagem inicia-se ao nascimento deste, e corresponde a um processo fisiológico. Assim, é necessário compreendermos as mudanças fisiológicas que ocorrem no corpo físico a partir de o nascimento, bem como as interferências externas influenciam nas alterações biológicas dos sujeitos.

Partimos da compreensão que corpo e mente definem-se enquanto uma unidade, não havendo possibilidade de afirmar que a aprendizagem ocorrem um só deles: ou na mente (cérebro), ou no corpo. Assim, um educador comprometido compreende a importância de se debruçar nos estudos das bases neurais da aprendizagem. Desta forma, é necessário se aprofundar na área da neurociência, a qual centra-se no estudo do cérebro em particular do processo de mielinização.

Estudar o processo de mielinização é fundamental, pois implica em compreender o processo de desenvolvimento do ser humano considerando a periodicidade. Conhecer como ocorre e como este implica no processo de aprendizagem, nos permite organizar o trabalho pedagógico na direção de possibilitar estímulos ao sujeito, contribuindo para seus desenvolvimento integral, bem como, observar quaisquer especificidades que possam estar contribuindo de alguma forma para não alcançá-lo.

Para cumprir nosso objetivo neste estudo, realizamos o levantamento de fontes bibliográficas acerca da temática, as quais nos auxiliaram na investigação. Nossa intencionalidade está em refletir sobre as implicações do processo de mielinização na aprendizagem dos sujeitos e como o educador pode fazer uso destes conhecimentos para contribuir no processo de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

2 O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA NERVOSO

Considerando que a vida tem seu início nove meses antes do nascimento, torna-se fundamental compreender, ainda que de forma breve, como ocorre o desenvolvimento cerebral na criança, e como este passa por alterações ao longo do período da infância e adolescência.

A gestação é o período em que as estruturas neuromotoras se constituem sendo que:

O sistema nervoso surge muito cedo (3^a a 4^a semanas pós-fecundação) no embrião, como um espessamento (conjunto de células que se proliferam por divisões mitóticas) longitudinal do ectoderma denominado placa neural; ao invaginar-se, esta placa se transforma em goteira (ou sulco) neural e, posteriormente, em tubo neural [...]. O tubo neural cresce, se contorce e se transforma em uma estrutura composta de três dilatações, conhecidas como vesículas encefálicas primitivas; estas estruturas darão origem às estruturas anatômicas principais do indivíduo adulto (PINHEIRO, 2007, p. 37).

As alterações morfológicas que ocorrem no tubo neural incorrem no desenvolvimento do sistema nervoso, que ainda no útero passa produzir células numa sucessão de reprodução extremamente rápida, culminando em bilhões de células, sendo denominadas células-troco neurais, as quais possuem uma “[...] grande capacidade de autorenovação, capazes de se dividir milhares de vezes, e multipotentes, pois geram as células-mãe (precursoras) que, por sua vez originam todos os tipos de neurônios e de gliócitos (células gliais ou gliais) do sistema nervoso. (KOLB; WHISHAW, 2002, p.243-244).

As células cerebrais, os neurônios, produzem as sinapses químicas, que “[...] são as mais comuns; nestas os neurônios sintetizam substâncias químicas genericamente denominadas neurotransmissores que afetam (inibem ou excitam) a atividade de neurônios-alvo (eventualmente de uma célula muscular) (PINHEIRO, 2007, p. 41). Pinheiro (2007) explicita que o termo “aprendizagem” depende das sinapses, sendo

[...] muito significativa para os educadores - ela busca destacar o fato de que não basta ter neurônios; por mais especializado que o neurônio seja enquanto célula (e ele é, de longe, a célula com maior especialização funcional do organismo), isoladamente ele não é nada. É fundamental que os neurônios estabeleçam conexões entre si, pois somente a partir da formação das redes neurais torna-se possível o aprendizado (em qualquer nível, desde o que resulta de comportamentos inatos, como sugar, chorar, bocejar, até os denominados processos mentais superiores, como o raciocínio lógico, a abstração, o planejamento). Daí se entender facilmente porque não há diferença estatisticamente significativa entre o número de neurônios de um indivíduo dito intelectualmente superior (superdotado, com altas habilidades) e um dito de inteligência normal ou mediana (PINHEIRO, 2007, p. 42).

Há uma ocorrência fisiológica determinante para o processo de

aprendizagem nos sujeitos. Trata-se do processo de **mielinização**, processo final de maturação do sistema nervoso. Apesar de utilizarmos a expressão “processo final”, cabe ressaltar que mostra-se um processo em estágios, iniciado ainda “[...] no útero (sexto mês de vida intra-uterina), se intensifica após o nascimento (por volta dos dois anos), e prossegue às vezes até a terceira década (REED, 2005, p. 395).

O processo de mielinização consiste em “[...] um dos principais eventos da fase de desenvolvimento tardio do sistema nervoso e a maior parte da deposição da mielina ocorre [...] em humanos [...] no período pós-natal” (HAZIN, 2006, p. 6). Este processo se inicia no primeiro trimestre de gestação e prolonga-se durante a vida do sujeito. Trata-se de um processo de revestimento dos “[...] axônios (partes dos neurônios na forma de um cilindro alongado) com **uma substância chamada mielina ou bainha de mielina**, responsável por fornecer proteção específica a essas partes do neurônio (MAESTROVIRTUALI, 2020, s/p, grifos do autor), e tem como função proteger os neurônios, possibilitando que os estímulos nervosos enviado através destes ocorram corretamente. Para tanto, “A bainha de mielina é formada por múltiplas camadas dispostas em espiral, que envolvem os axônios (HAZIN, 2006, p. 7), sendo formada por propriedades gordurosas, desempenha a função de isolá-lo, garantindo a segurança e garantindo a a “viagem” dos impulsos elétricos. Cabe ressaltar que os axiônios que são mielinizados não transmitem os impulsos elétricos, o qual gera sérias consequências que abordaremos adiante. Na gravura abaixo é possível compreender a estrutura de um neurônio mielinizado e um neurônio amielínico, ou seja, ainda sem a baixa de mielina:



Fonte: <<https://maestrovirtuale.com/mielinizacao-o-que-e-e-como-afeta-o-sistema-nervoso/>>

Constata-se a importância de processo de mielinização, ao compreender que:

A bainha de mielina acelera a condução do impulso nervoso, pois ela funciona como um isolante, sendo assim, os impulsos ocorrem aos saltos ao longo do axônio, através dos nódulos de Ranvier. Estes funcionam como replicadores e o impulso é fortalecido e enviado em salvas, de nódulo em nódulo, onde os íons sódio invadem o nódulo e em seguida os canais de potássio se abrem para propulsionar o impulso até o nódulo seguinte (MENES; MELO; 2011 *Apud* FIELDS, p. 94).

Retomamos aqui nosso objeto de pesquisa com a seguinte pergunta: Mas o que implica conhecer o processo de mielinização para o educador? Os estudos realizados por meio da neurociência no campo educacional, nos mostram o processo de mielinização está

[...] relacionado a dois fatores: interno, que seria o comando genético e externo, que corresponderia às experiências que o indivíduo vivencia, **compreendidos como os alimentos ingeridos por este indivíduo desde sua origem embrionária, mas principalmente após o nascimento, e também os estímulos vivenciados pelos órgãos dos sentidos e suas respectivas respostas** (MENDES; MELO, 2011, p. 96, grifo nosso).

Enquanto educadores, tendo como principal função a organização didático-pedagógica dos conhecimentos científicos sistematizados e aplicados por meio da educação escolar dos sujeitos, podemos afirmar que os educadores estão entre os responsáveis por estímulos que fortalecem tal processo.

Considerando que o noventa e cinco por cento do processo de mielinização ocorre após nascimento, Pinheiro (2007, p. 45) explicita que: “Os cérebros de uma criança e de um adulto são muito diferentes; da mesma forma, os cérebros de crianças em idades diferentes não podem ser comparados”. Diante disto, compreende-se que cada idade apresenta fases de desenvolvimento mental diferentes, as quais estão diretamente ligadas a processo de mielinização.

O desenvolvimento de pesquisas acerca do desenvolvimento das crianças tanta nas áreas da medicina definem um padrão mensurável comparativo, onde por meio de dados cientificamente comprovados, são adotados e utilizados pela sociedade para leitura e controle da saúde e

do desenvolvimento dos sujeitos no território nacional. Nesta direção, ao mensurar estes dados e os mesmos não estarem de acordo com as estatísticas consideradas normais, investigasse as causas do desvio dos dados. No que tange ao desenvolvimento cognitivo e comportamental das crianças, é importante ressaltar que:

As células em desenvolvimento têm maior capacidade de adaptação do que as maduras; por isso, com o avanço da idade e diminuição da plasticidade, a aprendizagem requer o emprego de muito mais esforço para se efetivar. Logo, as pessoas não deixam de aprender quando amadurecem, mas perdem um pouco das vantagens naturais. Ao educador, cabe lembrar que a eficácia de uma aprendizagem se relaciona fortemente com a sua continuidade (repetição), aplicação e construção de processos dinâmicos de pensamento (discussão, problematização, e argumentação) (FACCHINI, 2001, p.100).

Assim o período da infância necessita estímulos direcionados e objetivos a fim de promover o desenvolvimento em potencial da criança. Partindo do pressuposto que a aprendizagem ocorre por meio dos estímulos, portanto o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir da mediação e dos novos conhecimentos a ele apresentado, “[...] o estudo do desenvolvimento do sistema nervoso permite ao educador fazer previsões sobre quando os comportamentos irão aparecer na criança” (PINHEIRO, 2007, p. 46), fato este que permite a área educacional adotar um trabalho pedagógico com o objetivo de estimular “[...] os anatômicos cerebrais e os mecanismos neurofisiológicos do comportamento, pois só assim ele conseguirá maximizar as capacidades cognitivas de seu aluno (PINHEIRO, 2007, p.46). Assim, podemos compreender o processo de mielinização como a maturação do cérebro.

2.1 COMPREENDENDO A MATURAÇÃO CEREBRAL: COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO INICIAL DA CRIANÇA

Como explicitamos anteriormente, já nascemos com neurônios mielinizados, no entanto o processo segue até o período da adolescência, entre 16 a 20 anos de idade,

Isso acontece porque esse desenvolvimento ocorre de trás para frente do cérebro, começando pelo Lobo Occipital (área responsável

pela visão) e terminando pelo Lobo Frontal (área responsável por habilidades como diferenciar pensamentos, determinar o bom ou ruim, melhor e pior, igual e diferente, e ações). É muito fácil perceber isso na vida do bebê. Primeiro ele vê, depois ouve, depois fala, depois lê e assim por diante (GRADIN, 2020, s/p).

Assim desvela-se a compreensão de que a cada idade a criança vai apresentando comportamentos motores característicos e considerando cada faixa etária estes alteram-se. Nesta idade o lobo frontal, ou seja, a área responsável pela execução do planejamento e das tarefas ainda não está totalmente mielinizada, prejudicando a área da “concentração”. Esta imaturidade neural dificulta a função psicológica da atenção culminando em comportamento de distração (ANDRADE; LUFT; ROLIM, 2004).

Já na segunda infância, entre 6 a 10 anos de idade,

[...] as crianças apresentam a preferência manual e os mecanismos perceptivos visuais firmemente estabelecidos. No início desta etapa do crescimento, o tempo de reação ainda é lento, o que causa dificuldades com a coordenação visuo-manual/pedal não estando aptas para extensos períodos de trabalho minucioso (ANDRADE; LUFT; ROLIM, 2004, s/p).

Nesta fase, já há uma maturação da região pré-frontal, sendo marcado pelo desenvolvimento das fases motoras mais complexas, permitindo planejar o movimento a ser realizado sendo importante estimular a coordenação motora. “Embora a mielinização da área pré-frontal ocorra nesta fase, ela não é completa e continua a acontecer durante as próximas fases, até aproximadamente aos 18 anos” (ANDRADE; LUFT; ROLIM, 2004, s/p).

A terceira fase trata-se da fase da adolescência, entre 10 e 20 anos de idade. Nesta fase,

[...] o comportamento motor esperado é caracterizado pela fase de habilidades motoras especializadas. Depois que crianças alcançam o estágio maduro de um padrão motor fundamental, poucas alterações ocorrem. As mudanças ocorrem na precisão, na exatidão e no controle motor, porém não no padrão motor (ANDRADE; LUFT; ROLIM, 2004, s/p).

Nesta fase a área do lobo frontal já se encontra mielinizada, as alterações comportamentais ocorrerem em decorrência da interação e vivência social. As respostas aos estímulos ocorrem com maior eficiência, sendo

determinantes para a aprendizagem.

O desenvolvimento da atenção, bem como das áreas motoras são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças e são aspectos trabalhados na educação escolar. Magili (2000) explicita que a atenção é a principal função a ser desenvolvida considerando o desempenho do sujeito, pois esta associadas a atividades motoras, cognitivas e perceptivas. Nesta direção, a falta ou deficit de atenção implicará diretamente na aprendizagem em todas as áreas: linguagem, motora e escrita.

O processo de aprendizagem, em particular da leitura e da escrita, é um processo complexo e que exige habilidades motoras e cognitivas. O educador, conhecendo tal processo, e realizando suas inferências conscientes da complexidade subjetiva deste, estará agindo com respeito e responsabilidade. O movimento de pegar lápis e fazer uso desta ferramenta com autonomia, não é uma simples tarefa, exigindo milhões de impulsos elétricos para tal, pois

A coordenação motora de um simples movimento de agarrar um objeto, levá-lo e colocá-lo de volta a mesa pode representar um árduo trabalho do sistema nervoso central (SNC). É necessário a participação de diferentes centros nervosos motores e sensoriais para a organização de programas motores e para intervenção de diversas sensações oriundas dos receptores sensoriais, articulares e cutâneos do membro requerido (ANDRADE; LUFT; ROLIM, 2004 Apud Rosa Neto, 2001).

Portanto, problemas associados ao deficit de atenção, transtornos de hiperatividade, devem ser observados e investigados, considerando se a criança apresenta atenção seletiva ou uma inibição da resposta, podemos assim entender que:

[...] atenção seletiva como uma alocação preferencial dos recursos limitados de processamento que se tornaram relevantes para o comportamento [...] O lobo parietal superior está envolvido na representação espacial exterior. O córtex pré-motor lateral atua nos movimentos de exploração e orientação (por exemplo, nos movimentos oculares). O giro cingulado anterior participa mais nos aspectos executivos da atenção seletiva, incluindo a monitoração da resposta (feedback)(ANDRADE;LFT;ROLIM, 2004, s/p).

A observação é importante considerando que a doenças sérias

associadas a a danificação da bainha de mielina. Quando a bainha de mielina se desenvolve dentro dos padrões da normalidade, os movimentos são determinados, suaves e coordenados. Porém, quando a bainha de mielina não se desenvolve, ou se danifica, ocorre o contrário: não domínio da coordenação motora, movimentos brusco sem mensurar a força. Ao estar danificada, a bainha de mielina não possibilita que os impulsos elétricos sejam enviados com rapidez, culminando em demora de compreensão, bem como demoras e dificuldades em apresentar respostas, este fenômeno é denominado de: **desmielinização**. Essas crianças podem ter problemas neurológicos permanentes, muitas vezes consideráveis. Os danos ou destruição da mielina ocorre também nos adultos por: acidente vascular cerebral, inflamações, infecções, distúrbios, distúrbios imunológicos, transtornos metabólicos, deficiências nutricionais, venenos, medicamentos, uso excessível de álcool. Algumas doenças desmielinizantes possuem causas desconhecidas, sendo a mais comum delas a Esclerose múltipla.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre os estudos de como se dá a aprendizagem nos sujeitos, e compreender que o processo de desenvolvimento cognitivo parte das funções biológicas complexas e que a maior parte deste processo ocorre após o nascimento e é determinada por fatores externos, fez-no perceber quão importante é o papel do educador nas fases apresentadas. Estudar o processo de mielinização, e constatar que este, a partir dos estímulos externos consolidam-se, culminando no progresso do desenvolvimento das crianças, mostra que a neurociência, contribui enormemente para o setor educacional.

Associa-se a aprendizagem somente com os resultados, atribuindo a vontade dos sujeitos a qualquer fracasso ou progresso. Este trabalho desmistifica esta visão afunilada, nos remetendo as complexidades do processo de ensino, ao compreender que mente e corpo devem ser compreendidos enquanto uma unidade, considerando que os fatores genéticos, bem como os fatores externos implicam diretamente neste processo.

Outro ponto importante está em direcionar uma atenção especial a primeira infância de forma a possibilitar estímulos objetivos, contribuindo,

enquanto educador para o desenvolvimento integral dos sujeitos com pleno conhecimento de que a maturação cerebral ocorre em fases e cada uma delas deva ser cuidadosamente acompanhada e mais que isso, compreender que aprendizagem requer sim conhecimentos e habilidades, e para além disto, o ensino, e aqui me refiro ao educador, respeito e comprometimento com a formação humana.

4. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alexandre.; LUFT, Caroline di Bernardi.; ROLIM, Martina Kieling Sebold Barros. **O desenvolvimento motor, a maturação das áreas corticais e a atenção na aprendizagem motora.** Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 78 - Noviembre de 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 10 jul 2020.

FACCHINI, Luciana. **Brainpower: a compreensão neuropsicológica do potencial da mente de um bebê.** Revista Educação, Porto Alegre, ano XXIV, n.45, p.93-106, nov. 2001.

GARDIN, Viviane. **Desenvolvimento inicial da criança.** Disponível em: <<https://educandoemcasa.wordpress.com/2014/02/12/desenvolvimento-inicial-da-crianca/>>. Acesso em: Acesso em 10 jul 2020.

HAZIN, Adriano Nassri. **Mielinização do encéfalo em crianças com desnutrição grave.** Dissertação apresentada ao Colegiado do Curso de Mestrado. Instituto Materno-infantil, Prof. Fernando Figueira (imip) Programa de Pós-graduação em Saúde Materno-infantil. 69 fls.

KOLB, Bryan; WHISHAW, Ian Q. **Neurociência do comportamento.** Barueri, SP: Manole, 2002.

MELO, Silvana Regina de.; MENDES, Priscilla Balestrin. **Origem e desenvolvimento da mielina no sistema nervoso central - um estudo de revisão**

Revista Saúde e Pesquisa, v. 4, n. 1, p. 93-99, jan./abr. 2011 - ISSN 1983-1870.

PINHEIRO, Marta. **Fundamentos de Neuropsicologia - O desenvolvimento cerebral da criança.** Vita et Sanitas, Trindade/Go, v. 1, n. 01, 2007

REED, Umbertina Conti. **Desenvolvimento normal do sistema nervoso central.** Cap. 21. In: NITRINI, Ricardo; BACHESCHI, Luiz Alberto. A

neurologia que todo médico deve saber. 2.ed. São Paulo: Atheneu, 2005. p.395-400.

5. SITES VISITADOS

<<https://educandocasa.wordpress.com/2014/02/12/desenvolvimento-inicial-da-crianca/>>. Acesso em 10 jul 2020.

<<https://maestrovirtuale.com/mielinizacao-o-que-e-e-como-afeta-o-sistema-nervoso/>>

<<https://www.msdmanuals.com/pt/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-metab%C3%B3licos-heredit%C3%A1rios/doen%C3%A7a-de-tay-sachs-e-doen%C3%A7a-de-sandhoff.>> Acesso em: 13 jul 2020.

<<https://slideplayer.com.br/slide/3531068/>>. Acesso em: 13 jul 2020

<<https://pt.slideshare.net/NiellePires/clulas-de-schwann>>. Acesso em: 14 jul 2020

<<https://web.whatsapp.com/c4127fff-9708-4b33-a26b-a14bc6af220c>>. Acesso em 14 jul 2020.

<Fonte:<<http://metammorfose13.blogspot.com/2013/04/axonios-mielinizados.htm>>. Acesso em 15 jul 2020.

SOBRE A ORGANIZADORA



GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES

Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, campus de Jacarezinho. Professora colaboradora da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, campus de Cornélio Procópio. E-mail: geuciane@uenp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1609923783080279>.

