

**Andréa Juliana Costa** (organizadora) | **Queila Cristina de Oliveira** (organizadora)  
**Vinicius da Silva Lirio** (organizador)

# **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*interlocuções, desafios e percursos*



Bagai



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

---

P925 Práticas pedagógicas na educação infantil: interlocuções,  
1.ed. desafios e percursos [recurso eletrônico]/organização Andréa  
Juliana Costa, Queila Cristina de Oliveira, Vinícius da Silva Lírio  
– 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.  
E-book.

Bibliografia.  
ISBN: 978-65-89499-47-3

1. Crianças e infâncias. 2. Educação infantil. 3. Práticas  
pedagógicas. I. Costa, Andréa Juliana. II. Oliveira, Queila  
Cristina de. III. Lírio, Vinícius da Silva.


03-2021/47

CDD 372.21

---

Índice para catálogo sistemático:  
1. Educação infantil: Práticas pedagógicas 372.21

---

 <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-47-3.25.03.21>

ISBN 978-65-89499-47-3



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**Andréa Juliana Costa**  
**Queila Cristina de Oliveira**  
**Vinícius da Silva Lório**  
organizadores/as

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
interloções, desafios e percursos



1.<sup>a</sup> Edição - Copyright© 2020 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <i>Editor-Chefe</i>       | Cleber Bianchessi  |
| <i>Revisão</i>            | Os autores   |
| <i>Projeto Gráfico</i>    | Alexandre Lemos  |
| <i>Conselho Editorial</i> | Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI<br>Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER<br>Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ<br>Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA<br>Dra. Andréia de Bem Machado – FMP<br>Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC<br>Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE<br>Dra. Camila Cunico – UFPB<br>Dr. Carlos Luís Pereira - UFES<br>Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS<br>Dra. Clélia Peretti - PUCPR<br>Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB<br>Dra. Denise Rocha – UFC<br>Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI<br>Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC<br>Dr. Ernane Rosa Martins – IFG<br>Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas<br>Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC<br>Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM<br>Dr. Humberto Costa - UFPR<br>Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA<br>Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO<br>Dra. Larissa Warnavin – UNINTER<br>Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ<br>Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM<br>Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB<br>Dr. Marciel Lohmann – UEL<br>Dr. Márcio de Oliveira – UFAM<br>Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR<br>Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA<br>Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL<br>Dr. Rogério Makino – UNEMAT<br>Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS<br>Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA<br>Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO<br>Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED<br>Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR<br>Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR<br>Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE<br>Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT<br>Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS |

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO.....7**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LUGARES DA INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA: DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA À MODERNIDADE.....11**

Thiago Gonçalves Silva  
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

**RELAÇÃO ENTRE O SABER DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA .....25**

Marta de Moura Nunes Dias  
Marlene Schüssler D`Aroz  
Araci Asinelli-Luz

**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....38**

Diego Moreno Redondo

**A RESSIGNIFICAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA PRÉ-ESCOLA A PARTIR DA BNCC: MODIFICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE..52**

Dryelle Patricia Silva e Silva  
Marcos Helam Alves da Silva

**PRÁTICAS DAS PROFESSORAS E DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA COVID-19: DESAFIOS, CRIAÇÕES E REFLEXÕES PELA EDUCAÇÃO INFANTIL.....65**

Carolina Laís Nogueira de Oliveira Landim  
Queila Cristina de Oliveira

**VAMOS BRINCAR DE BANHO DE MATO E ESCAVAÇÕES NA TERRA: PRÁTICAS INTERLOCUTORAS DAS CRIANÇAS E DAS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....79**

Andréa Juliana Costa  
Queila Cristina de Oliveira  
Vinícius da Silva Lírio

**EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: O DIÁLOGO ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE, COMPLEXIDADE E SIMPLICIDADE .....94**

Carlos Alberto Machado Gouvêa  
Eujácio Batista Lopes Filho  
Nádia Leite Medeiros

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISANDO A LITERATURA ACADÊMICA DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS..... 103**

Flávia Rodrigues Lima da Rocha  
Kaliny Custodio do Carmo  
Joana Marques de Lima Saar Xavier

**ABRAÇANDO A DIVERSIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....116**

Ruth Ann Kimball

**BRINCADUQUÊ? SUBVERTENDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS ..... 131**

Andréa Juliana Costa  
Vinícius da Silva Lírio

**GEOMETRIA, SENTIDO ESPACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCURANDO O SR. TESOURO.....147**

Simone Damm Zogaib  
Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner

**A IMPORTÂNCIA DA GEOMETRIA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 163**

Maria Graziela Alvarenga dos Santos

**SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS .....172**

**ÍNDICE REMISSIVO .....173**

## APRESENTAÇÃO

### **Olhar nu**

*Olhar de novo  
Feito criança que brinca  
E revive o novo de novo  
Olhar que transmuda  
Pelo novo de novo olha  
Transtorna transforma muda  
Mas o que dizer do tempo  
Do piscar vestido que não vê?*

(OLIVEIRA, 2019, p. 154)

Damos início a esse diálogo pela poesia de Queila de Oliveira que nos inspira a potencializar nossa compreensão sobre a Educação Infantil, por meio de um constante exercício que nos exige um olhar atento e uma escuta sensível às crianças. Sem reservas, abertos às experiências, a cada oportunidade de interlocução **com** as crianças e suas infâncias, no constructo das práticas pedagógicas desenvolvidas com elas, nesse contexto.

Dessa maneira, reunimos, nessa obra, textos que refletem uma abordagem atravessada por empirias e narrativas que se relacionam às experiências oriundas das práticas pedagógicas. Isso implicou considerar uma rede epistemológica que se faz presente na trama de saberes e fazeres que emergem e se potencializam em ações dentro do espaço-tempo das instituições de Educação Infantil.

Dessarte, os escritos que compõem esse livro perpassam por estudos e reflexões teóricas, relatos de experiências, pesquisas concluídas e em andamento, criando uma trama na qual é possível desenvolvermos trocas, diálogos e reflexões entre pesquisadores/as e profissionais da Educação Infantil, com destaque para as práticas pedagógicas que inserem as crianças no centro desse processo.

Nesse sentido, o primeiro capítulo, intitulado *Considerações sobre os lugares da infância ao longo da história: da antiguidade clássica à modernidade*, de autoria de Thiago Gonçalves Silva e Conceição Gislâne Nóbrega Lima de

Salles, traz à tona a descrição e a evolução de algumas concepções acerca da criança, infância e Educação Infantil, em diversos contextos no mundo.

O segundo trabalho, *Relação entre o saber docente e o desenvolvimento da criança da Educação Infantil: uma revisão sistemática*, assinado por Marta de Moura Nunes Dias, Marlene Schüssler D'Aroz e Araci Asinelli-Luz, revela a importância do saber docente para o desenvolvimento integral da criança nas Instituições de Educação Infantil.

Ao que se segue a escrita de Diego Moreno Redondo, denominada *A aquisição da linguagem na Educação Infantil*, na qual o autor sublinha a relevância das instituições educativas no desenvolvimento linguístico infantil, propondo uma reflexão sobre como se dá o processo de aquisição da linguagem pelas crianças.

Em *A ressignificação do planejamento na pré-escola a partir da BNCC: modificações na prática docente*, de autoria da Dryelle Patrícia Silva e Silva e do Marcos Helam Alves da Silva, quarto texto, salienta-se as especificidades implicadas no planejamento na Educação Infantil, bem como alguns desafios enfrentados por docentes da pré-escola nesse processo, considerando, especialmente, a BNCC.

Em seguida, as autoras Laís Nogueira de Oliveira Landim e Queila Cristina de Oliveira nos brindam com o capítulo denominado *Práticas pedagógicas das professoras e das crianças durante a Pandemia Covid-19: Desafios, criações e reflexões pela Educação Infantil*, no qual narram as suas experiências com as crianças da pré-escola e os desafios do trabalho remoto, durante o período de isolamento social, devido a pandemia do novo Coronavírus.

O sexto texto, intitulado *Vamos brincar de banho de mato e escavações na terra: práticas interlocutoras das crianças e das docências na Educação Infantil*, de autoria dos/as organizadores/as desse livro, Andréa Costa, Queila Oliveira e Vinícius Lírio, ressalta a importância da brincadeira como prática pedagógica, essencialmente, voltada para a expressão das crianças pequenas em duas diferentes redes municipais de Educação, a partir das observações e escuta atenta desses sujeitos, que são capazes de participar e criar culturas.

A dimensão das diversidades na Educação Infantil é contemplada especialmente nos sétimo, oitavo, nono e décimo capítulos. Nesse sentido,



no texto *Educação Infantil Indígena: o diálogo entre tradição e modernidade, complexidade e simplicidade*, Carlos Alberto Machado Gouvêa, Eujácio Batista Lopes Filho e Nádia Leite Medeiros, a partir de suas experiências, trazem à tona algumas reflexões acerca da preservação das especificidades culturais dos povos, em especial, a educação das crianças indígenas, na atualidade.

As autoras Flávia Rodrigues Lima da Rocha, Kaliny Custodio do Carmo e Joana Marques de Lima Saar Xavier, no texto *Práticas pedagógicas em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: revisando a literatura acadêmica de promoção de igualdade racial no ambiente escolar das crianças bem pequenas e pequenas*, apresentam o mapeamento das produções acadêmico-científicas (entre 2015 e 2019) que versam sobre possibilidades educacionais de enfrentamento às manifestações de racismo.

Essa abordagem vai ao encontro da que é desenvolvida por Ruth Ann Kimball, no texto *Abraçando a diversidade nas escolas públicas e particulares de Educação Infantil.*, ao expor e refletir sobre a necessidade do fortalecimento das legislações, das políticas públicas e das práticas pedagógicas que propiciem o “desmantelamento do racismo estrutural na sociedade”.

A temática das relações de gênero é apresentada no texto intitulado *Brincaduguê? Subvertendo estereótipos de gênero nas brincadeiras*, da autoria de Andréa Juliana Costa e Vinícius da Silva Lírio, ao trazer à tona, algumas possibilidades de subversão dos estereótipos de gênero, a partir das brincadeiras vivenciadas pelas crianças pequenas em uma Instituição de Educação Infantil.

O décimo primeiro texto, de Simone Damm Zogaib e Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner, denominado *Geometria, sentido espacial e Educação Infantil: procurando o Sr. Tesouro*, é um belo convite sobre investigar uma geometria própria das crianças pequenas, considerando-as capazes de criar, ler e interpretar mapas, sujeitos ativos nas próprias aprendizagens e desenvolvimento do sentido espacial.

Por fim, em *A importância da geometria na inclusão de estudantes com deficiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, Maria Graziela Alvarenga dos Santos nos conduz a uma reflexão sobre a necessidade da realização de

pesquisas aplicadas à melhoria da qualidade de vida escolar das crianças com deficiência.

Registramos, aqui, nossos agradecimentos aos/às autores/as, que contribuíram com seus olhares e escutas, no intuito de fazer reverberar narrativas, práticas, pesquisas e poéticas elaboradas no contexto da Educação Infantil. Esse é um movimento que agora se abre a você, leitor/a.

Nesse aqui e agora, estabelecemos trocas considerando as especificidades dos lugares apresentados. Cientes de nossas incompletudes, reconhecendo os limites a serem superados e, assim, o tema proposto não se fecha em conclusão. Fica um convite para continuarmos essa conversa, com vistas a suscitar novas perspectivas e outras pesquisas. Dessa maneira, deixamos a vocês, leitores/as, a continuidade dessas e de tantas outras narrativas.

*Os/as organizadores/as*

# CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LUGARES DA INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA: DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA À MODERNIDADE

Thiago Gonçalves Silva<sup>1</sup>  
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Ao buscar a etimologia da palavra “infância”, Silva (2009, p. 226), nos mostra, no dicionário latino, que suas origens vêm do latim: infância (*infantia*) e criança, (*infans*), respectivamente. Assim, “infância/*infantia*” significa “incapacidade de falar”, um “período de baixa idade”; e “criança/*infans*”, é aquela que “não fala”, um ser pequeno, infantil. Esse cenário linguístico refletia uma compreensão atribuída à infância e à criança que ainda temos em alguns discursos. Atribuía-se à infância, um início da vida do ser humano, uma etapa da vida que precisava de muita atenção e cuidados devido à falta de experiência no mundo. Então, os adultos assumiam o controle, rigorosamente, sobre as crianças, pois a fragilidade era uma marca nesses pensamentos.

Quando recorremos ao dicionário da língua portuguesa, vimos que a infância é considerada como um período, uma fase de crescimento, do ser humano, que vai do nascimento à puberdade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 13/07/90), que prega uma proteção, do ponto de vista jurídico da criança e do/a adolescente, regulamenta os direitos humanos dessas pessoas. Compreende a criança como uma pessoa, até 12 anos de idade incompletos; e o adolescente, como uma pessoa, entre 12 e 18 anos.

No decorrer do tempo, as noções de infância e criança vêm se ampliando, seja para atender às necessidades de configuração da instituição social da família, ou da própria organização da sociedade, em seus aspectos

<sup>1</sup> Mestrado em Educação (UFPE). Professor do ensino superior (ASCES-UNITA). CV: <http://lattes.cnpq.br/6164968307607379>

<sup>2</sup> Doutorado em Educação (UFPE). Professora Associada II no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (UFPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/8110858923692305>

políticos e econômicos, entre outros elementos que a constituem. Nessa direção, Sarmiento e Pinto (1997), dizem que o sentido do “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades; pode variar, ainda, no interior do grupo cultural de uma família, ou de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, essa concepção varia com o tempo histórico e com a definição institucional da infância dominante em cada época. As visões de Sarmiento e Pinto nos ajudam a sustentar que as concepções de “criança” e “infância” são reelaboradas em cada tempo histórico; não são universais. Cada comunidade elege uma representação de “infância” dentro de seus anseios culturais e sociais, para corresponder aos ideais dos grupos daquela comunidade.

Elaboramos e reproduzimos concepções sobre “criança”, que surgem das andanças pelo mundo acadêmico e, até mesmo, dos contatos informais. Quando solicitados para caracterizar e descrever as crianças, logo nos remetemos a uma série de adjetivos para qualificá-las, do ponto de vista do adulto, que imagina entender tudo sobre elas. É costumeiro lembrarmos-nos de características como a espontaneidade e disposição ao lúdico; dizemos que vivem em um mundo mágico de *faz-de-conta*, que precisam sempre de cuidados de adultos, não têm maturidade suficiente para tomar decisões sozinhas; enfim, sempre o adulto faz inferências e pressuposições sobre os pensamentos da criança.

Mas, questionamo-nos: como seriam, de fato, as características do universo infantil? Como nossas crianças estão sendo compreendidas ao longo da história? Diante destas questões, este recorte propõe-se a abrir cortinas para nossas primeiras reflexões em torno das concepções acerca da infância e da Educação Infantil, ao longo do tempo. É necessário percorrer algumas visões a respeito de infância e alguns elementos que constituem sua história, no mundo e no Brasil. Este texto é um fragmento de uma pesquisa de mestrado, cuja metodologia, para esta exposição, é a abordagem bibliográfica. Para tal intento, precisamos cartografar, ao longo da história, algumas concepções de infância e os seus reflexos no processo educativo, em cada contexto sócio histórico.

## A INFÂNCIA COMO UM MOMENTO DE MODELAGEM NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Historicamente é notória a importância dada pelos filósofos gregos, da antiguidade clássica, à educação. Tivemos nesse período, como um exemplo, os sofistas, dedicando-se como educadores profissionais. “A sofística era muito mais um modo de educar do que propriamente uma doutrina. Esse grupo de professores viajantes que, por determinado preço, vendiam ensinamentos práticos de filosofia, representava uma reação diante da educação tradicional baseada na música, na rítmica e na ginástica” (TEIXEIRA, 1999, p. 19). Assim percebemos a dedicação e os cuidados com a educação entre gregos na antiguidade clássica.

De acordo com Kohan (2005), os sofistas são os representantes dos educadores profissionais, que problematizaram o sentido e o valor do ato de educar; apesar de alguns escritos não serem amplamente publicados e divulgados na contemporaneidade. De acordo com esse teórico, entre os gregos era dada uma considerável importância à educação.

Ao considerar a importância dada pelos gregos à educação, discutiremos, a seguir, algumas concepções dominantes sobre a infância, numa tradição clássica. Temos alguns diálogos de Platão, como marcas para essa discussão. Segundo Kohan (2005), Platão refere-se às crianças por meio de duas palavras: *pais* e *néos*; porém, a mais utilizada é *néos*, que significa “jovem”, ou “escravo jovem”, “recente”, “novo”. Não há a presença da palavra “infância” em seus diálogos; mas, ele pensou e teceu problematizações que remetem à infância.

Neste sentido, Platão era um filósofo Ocidental, que se preocupava com as questões educacionais e suas contribuições no projeto de edificação da *pólis* desejada. Ele considerava que a criança era relevante para influenciar a vida adulta. Nessa direção, Kohan (2005), compreende que o pensamento platônico se enquadra em uma análise educativa com intencionalidades políticas, porém, não faz da infância um objeto de estudo, relevante. A infância, sobretudo para as classes elitizadas, era considerada somente como um período de modelagem para a formação do adulto e, por conseguinte, da *pólis*.

Com a leitura da obra, “A República”, Platão nos ajuda a sustentar a sua visão sobre infância, embora ele não tenha criado ou citado o termo “infância”; mas, dialoga sobre a educação da criança. No livro II de sua obra, um desdobramento da discussão do livro I, a respeito do conceito de justiça, Platão e as pessoas que conversavam com ele, entenderam que não tinha como não discutir sobre a educação das crianças, se o objetivo era tratar da educação dos guardiões da *pólis*. “O ideal da educação não é formar o indivíduo por si mesmo, mas, formar para o cidadão da *pólis*” (TEIXEIRA, 1999, p. 26). Por meio da educação dos guardiões, a partir dos padrões próprios, poderia ser alcançada uma *pólis* mais justa e bela, já que os guardiões eram vistos, por Platão, como as melhores naturezas, no seu projeto, para a *pólis* desejada.

Diante destas considerações, o livro II da obra “A República”, tece considerações sobre a educação de seu tempo e o que compreende por “educação”. Segundo Teixeira (1999), a preocupação de Platão, em torno da educação, fundava-se em uma dinâmica harmônica que garantia a felicidade, tanto à *pólis*, quanto ao indivíduo.

Como mecanismo que canaliza a chegada da *pólis* almejada, a educação dos guardiões é imprescindível:

[...] pois nada disso é verdade, se queremos que os futuros guardiões da nossa cidade considerem uma grande vileza o odiarem-se uns aos outros por pouca coisa. Não se lhes devem contar ou retratar lutas de gigantes e outras inimizades múltiplas e variadas, de deuses e heróis para com parentes ou familiares seus. Mas, se de algum modo queremos persuadí-los de que jamais um cidadão teve ódio a outro, nem por isso é sancionado pela lei divina; é isto que deve ser dito, de preferência, às crianças, por homens e mulheres de idade, e, quando elas forem mais velhas, também os poetas devem compelir-se a fazer-lhes composições próximas deste teor (PLATÃO, 2005, p. 67).

Platão apontava, em sua fala, que a educação tinha a função intervencionista, de relevância particular, para conduzir o indivíduo até à virtude, a uma boa educação. A educação, para Platão, possuía uma intenção: a prática do bem. Essa prática estava associada à sabedoria, enquanto um

projeto que buscava a verdade. Nesse sentido, uma boa educação conduzia a sociedade para a justiça e uma má educação a levava para os caminhos da injustiça. Portanto, em “[...] qualquer empreendimento, o mais trabalhoso é o começo, sobretudo para quem for novo e tenro [...] pois, é nessa altura que é moldado, e se enterra a matriz” (PLATÃO, 2005, p. 65).

O pensamento da época nos leva a pensar que a educação das crianças era crucial para a formação do cidadão grego; pois, essa educação era compreendida como uma ação de modelagem das impressões dos adultos sobre os pequenos. Desse modo, a educação determinaria os caminhos que as crianças deveriam trilhar em sua vida adulta e passar para as novas gerações. Segundo Platão, era necessário

[...] vigiar os autores de fábulas, e selecionar as que forem boas e prescrever as más. As que forem escolhidas, persuadiremos as amas e as mães a contá-las às crianças, e a moldar as suas almas por meio das fábulas, com muito mais cuidado do que os corpos com mãos (2005, p. 65).

Neste trecho, Platão nos mostra que, através das narrativas, a infância era persuadida para um projeto político ideal. Percebemos, assim, suas concepções com relação à criança e, conseqüentemente, à infância; possivelmente, uma ideia de infância que marca um tempo determinado, uma etapa primeira da vida que é importante para formação do adulto que virá a ser. Esse era um momento de modelagem do ser humano para a vida na *pólis*, por meio de um projeto educacional.

Nessa perspectiva, a partir de Kohan (2005), é possível identificar algumas categorias no conceito platônico acerca da infância. As categorias discutidas e elencadas pelo autor são: a infância enquanto possibilidade; a infância como inferioridade; a infância como o outro desprezado; a infância como o material da política.

Em sua primeira categoria, “a infância enquanto possibilidade”, Kohan (2005), nos mostra que a ideia de infância, para Platão, é um *vir a ser*. A criança é compreendida como sujeito de possibilidades, como um ser em desenvolvimento, com potencialidades que poderão florescer num futuro não determinado. Esse primeiro enunciado é marcado pela ideia de

uma criança incompleta, que depende de um adulto para formá-la, para modelar o adulto que *virá a ser* no futuro.

A segunda questão discutida, “a infância como inferioridade”, refere-se às crianças como seres incapazes, de ausências, limitados. Segundo Salles (2008), Platão, na obra *As Leis*, descreve os menores “[...] como seres impetuosos e inquietos, sendo as crianças sem seus preceptores, comparadas a escravos sem donos ou rebanhos sem pastores” (SALLES, 2008, p. 77). Neste sentido, elas eram concebidas como sujeitos sem capacidade, com inúmeras fragilidades e limitações; dependentes dos adultos, para gerir suas vidas.

A terceira categoria indicada por Kohan (2005), “a infância como o outro desprezado, (p. 25)”, configura-se na ideia de que as crianças sempre eram vistas como sujeitos desconsiderados, desprezados pelos adultos, pela sociedade. A criança era *o outro* que não era aceito a partir de sua condição de infante; era um ser irrelevante no meio social; as suas potencialidades eram silenciadas ou negadas, em detrimento de um mundo adulto, considerado como hegemônico.

Segundo Kohan (2005), na quarta categoria, “a infância como o material da política”, Platão mostra sua preocupação com os pequenos, porque futuramente serão os guardiões e governantes da *pólis*; e, assim, ele compreende a educação da criança como uma problemática política. A educação é pensada, então, em seus mínimos detalhes, para formar o futuro cidadão. Portanto, “[...] na Grécia Antiga, através de Platão, vemos surgir os primeiros sentimentos que irão compor uma noção de infância” (SALLES, 2008, p. 79).

Em suma, os primeiros anos das crianças eram vistos como um momento de apreciação e zelo pelas normas, leis e ensinamentos para a vida na *pólis*; essa era uma educação preocupada com a obediência aos modelos prescritivos e normatizados. Segundo Kohan (2005), haviam dois caminhos que definiam uma clássica pedagogia formadora: “Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo.” (p. 57). Esses dois movimentos engendraram alguns discursos clássicos que anun-



ciavam traços para se entender a infância e sua educação. Assim, a criança é entendida como sujeito que recebe uma educação preocupada com seu futuro, seguindo modelos, leis, normas que sustentem um projeto político.

## **A INFÂNCIA DA NEGAÇÃO E DA PAPERIZAÇÃO NA IDADE MÉDIA**

De acordo com Philippe Ariès (2014), a infância, na idade média, é vista como uma fase transitória, sem importância, que logo passa. A sociedade medieval foi marcada pela inexistência: de uma compreensão de desenvolvimento infantil, de um pensamento de escolarização para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, de um sentimento de vergonha quanto à presença das crianças. Assim, conforme o pensamento de Ariès (op. cit.), a sociedade medieval, por um bom tempo cronológico, não considerou as especificidades e características próprias do universo infantil, prevalecendo, no meio social, a ótica de um adulto em miniatura.

Neste sentido, vimos na obra de Ariès, que, “[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (2014, p. 17); o que nos leva a pensar sobre a possível inexistência de um pensamento valoroso para a infância durante esse período. Conforme suas investigações, o espaço para o sentimento de infância emergiu com a chegada do século XIII, mas, de forma restrita, ligado às representações iconográficas do tempo em questão, até os séculos XIV e XV.

Desse modo, o âmbito religioso foi priorizado, na arte, para retratar a infância, fazendo alusão a anjos, ao menino Jesus, a uma infância que remetesse a um sentimento da Virgem Maria, que lembrasse a criança como um ser puro, inocente, “[...] pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria” (ARIÉS, 2014, p. 19). Essa compreensão revelava uma descrição da infância real, cotidiana, dos períodos da vida de criança, como o adulto via a criança, como o adulto queria descrevê-la.

Segundo Ariès (2014), a idade média foi marcada por muitos abandonos; até mesmo pelo infanticídio, que consistia numa prática que fazia parte da rotina das pessoas que não aceitavam o nascimento de crianças

com alguma anomalia. Esse cenário era impulsionado pelos fatores sociais e econômicos, que reduziam as famílias a um estado de pobreza e desigualdade social. O sentimento de infância, na idade média, não considerava as singularidades que diferenciavam o ser criança do ser adulto. Assim, logo a criança era transferida para o contexto do mundo adulto, no momento em que deixava de depender do alimento de sua mãe ou de sua ama. Enfrentaria uma condição adultocêntrica que não correspondia ao seu tempo. “Ninguém pensava em conservar o retrato que tivesse sobrevivido e se tornado adulto [...] a infância era apenas uma fase sem importância” (ARIÈS, 2014, p. 21).

Nos séculos XV e XVI, repercute na sociedade medieval, outra conduta em relação às crianças, no sentido de retratar os seus traços, através das obras de arte. Apesar de, nesta época ainda surgirem elevados índices de mortalidade infantil, através da arte era possível conservar viva a lembrança das crianças. Havia um desejo de retratar, através da arte, a criança viva ou morta. No século XV começaram a surgir mais retratos de crianças sozinhas, em momentos do dia-a-dia, de brincadeiras, próximas às suas famílias. Os artistas da época sublinhavam os aspectos

(...) graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância; a criança procurando o seio da mãe ou preparando-se para beijá-la ou acariciá-la, as crianças brincando com os brinquedos tradicionais da infância, com um pássaro amarrado ou uma fruta; a criança comendo o seu mingau, a criança sendo enrolada em seus cueiros. Todos os gestos observáveis – ao menos para aqueles que desejassem prestar atenção neles – já eram reproduzidos (ARIÈS, 2014, p. 20).

Desta forma, havia um movimento nos retratos que testemunhavam um significativo reconhecimento das singularidades do mundo infantil, como por exemplo, a consideração de trajes para crianças, que as diferenciavam do adulto. Conforme ARIÈS, a especialização de trajes das crianças, diferente dos adultos, era um ponto característico para considerar a mudança de pensamento da sociedade acerca das crianças. Outro sentimento de infância, fazia emergir sentidos que apontavam para uma compreensão da criança ingênua, engraçada e gentil, o que Ariès (2014, p. 100) chamava de “paparicação”.

A “paparicação” era uma configuração do sentimento de infância, trazido por Ariès (op.cit.). Esse sentimento surgiu no seio familiar, porque as crianças pequenas, por suas especificidades próprias, tornavam-se engraçadas e serviam de distração para os adultos que, até então, se consideravam superiores aos pequenos. Já, o outro sentimento de infância, surgia fora do seio familiar: vinha dos homens moralistas que cativavam a elaboração e cumprimentos das leis; daí, as preocupações acerca da saúde física, da higiene e dos costumes estavam na pauta de seus projetos. Esse novo sentimento vinha junto com uma ressignificação da instituição familiar; não mais com altas taxas de mortalidade infantil. Assim, a instituição família não era uma novidade, “[...] mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância” (KRAMER, 2003, p. 19). A família ia se configurando como uma instituição privada e, processualmente, assumia funções que, antes, cabiam à comunidade.

Ao mesmo tempo em que se vivenciava o sentimento de paparicação voltado às crianças, a escola caminhava para assumir uma função de caráter disciplinador e instrutivo. Então, entre os moralistas e educadores do século XVII, nascia outro sentimento de infância que influenciava toda a educação do século XX. E, como antes acontecia a aproximação do adulto com a criança, por meio do divertimento, agora, essa aproximação pautava-se nos aspectos psicológicos e moralísticos.

De acordo com Sarmento (2007), a sociedade, nos séculos XVII e XVIII, registra significativas transformações, com o surgimento do pensamento moderno, a respeito da infância, “[...] assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como uma referência de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas, por uma fase própria do desenvolvimento humano” (p. 28). Assim, a família do século XVIII reuniu dois elementos antigos (paparicação e moralização), que estimularam/provocaram o aparecimento de outro elemento: a preocupação com a higiene e a saúde física.

No entanto, os cuidados com o corpo, com a higiene, com o tratamento de doenças, também faziam parte da agenda dos moralistas e educadores. Por outro lado, não havia uma preocupação com o corpo, por parte das

pessoas que tinham uma boa saúde. Esse contexto influenciou para que os pais desenvolvessem um sentimento de preocupação para com a saúde dos filhos e com a sua importância para a família, passando, os filhos, a terem mais visibilidade no âmbito familiar.

Segundo Kulmann Jr. (2010), Ariès levanta a questão da ausência de um sentimento de infância até o término do século XVIII; porém, o autor, junto com outros, faz a crítica, dizendo que: “O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na idade média, como estudos posteriores mostraram” (p. 22). A crítica defende que a seleção de imagens sobre a infância ficou restrita a livros de arte, que podem ter sofrido uma descontextualização. Pressupomos que os critérios de seleção de imagens sobre o sentimento de infância, podem ter privilegiado mais a estética, do que o conjunto de informações produzido na época.

## **A INVENÇÃO DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE**

De acordo com Postman (1999), no mundo medieval não havia uma preocupação com o desenvolvimento infantil. Esse teórico nos diz que o que diferencia a Idade Média da Idade Moderna é a falta de interesse pelas crianças que circulavam entre os medievais. Antes dos sete anos de idade as crianças ainda não dominavam a linguagem oral, remetendo a uma incapacidade de falar; mas, ao completar os sete anos, conseguiam dominar a expressão oral tornando-se adultos, imediatamente.

Para Postman (idem), a ideia de infância vem de uma construção social e política; e, para essa noção ganhar outros sentidos, é necessário que ocorram mudanças no mundo do adulto. Deste modo, na Idade Média houve algumas mudanças sociais significativas que provocaram a compreensão da noção de “adulto”, como algumas “[...] invenções importantes, como o relógio mecânico, e muitos acontecimentos notáveis, inclusive a Peste Negra” (POSTMAN, 1999, p. 34). Mas, o que de fato exigiu uma mudança na concepção de “adulto” foi a invenção da impressão com caracteres móveis, no século XV. A prensa tipográfica impulsionou a criação de um novo mundo simbólico para os adultos, uma nova idade que, por sua vez, excluiu as crianças do mundo adulto.

A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este novo mundo veio a ser conhecido como infância (POSTMAN, 1999, p. 34).

Essas mudanças acenavam para um novo sentimento de infância que, simultaneamente, acompanhou a construção de uma nova ideia de adulto, que estava atrelada à criação da prensa tipográfica. O novo movimento trazia, em sua natureza, o deslocamento da fala para a tipografia, acenando para um novo homem: um homem letrado, com uma competência de leitura que possibilitou uma série de modificações na concepção de infância.

O homem letrado ultrapassou a fase da linguagem oral e ampliou conhecimentos em busca da linguagem escrita. Este fenômeno resultou no afastamento das crianças do mundo do adulto, ao qual elas pertenciam, até o surgimento da prensa tipográfica. Daí por diante, a infância e a idade adulta começaram a ocupar lugares diferentes: o mundo adulto começou a aceitar que a criança tinha suas singularidades e não compartilhava da sua linguagem; seu tempo de aprendizado era diferenciado, os desejos, os gostos, as experiências, não eram compatíveis com a vida social de um adulto. Desta forma,

Na verdade, a tarefa do adulto era preparar a criança para a administração do mundo adulto. Na década de 1850, os séculos da infância tinham feito seu trabalho e em toda parte no mundo ocidental a infância era tanto um princípio social quanto um fato social (POSTMAN, 1999, p. 65).

Essa nova concepção excluiria as crianças da imagem do adulto, que refletia sobre os mais jovens, passando a assumir um lugar conhecido como “infância”, que se caracterizava como um período em que se observava a ausência de conhecimentos da língua escrita. De acordo com Kohan (2007), quando é retomada a discussão da etimologia da palavra “infância”, podemos ver que ela compreende os “não-habilitados”. Seu significado remete a uma incapacidade da fala, a seres que não possuíam um lugar de prestígio na ordem social. Castello e Marsico (2007), explicam que a palavra “*infans*” (infância), contemplava as crianças de até sete anos de idade. Assim, nessa

idade, as crianças ainda não adquiriam a capacidade de falar; sua pouca idade não lhes habilitava a testemunhar nos tribunais.

A partir das considerações de Salles (2008), compreendemos que, com o surgimento da imprensa tipográfica, a sociedade se impactou com as letras, porque via um aumento significativo de leitores/as. Diante desse fato emerge a ideia de que as crianças “[...] precisariam de um espaço especial – a escola – onde, separadas dos adultos, pudessem receber orientações necessárias à sua formação moral e intelectual, vindas de um especialista: o professor” (p. 83).

A escola foi inventada como um ambiente simbólico para habitar um novo mundo, com novas informações e outros discursos que exigiam novas desenvolvimentos e novos comportamentos. Uma ênfase especial é dada à autoridade da palavra impressa, através dos livros e textos escritos. As concepções de verdade estavam nos livros que, de alguma forma, perpetuavam o pensamento intelectual da época. Postman nos explica que:

É por isso que não havia necessidade da ideia de infância; porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso, precisariam de educação (POSTMAN, 1999, p. 50).

Desta forma, os pais e professores/as começaram a dar um tom de rigor para os conteúdos das disciplinas voltadas para a infância. A natureza da criança foi subjugada com o objetivo de alcançar uma educação satisfatória e uma alma purificada; e, por sua vez, a escola vinha para propagar os anseios dos adultos. Ghiraldelli (2000, p. 9), diz que a escola, como um lugar especial na modernidade, “[...] não nasceu propriamente para ensinar, mas, antes de tudo, para ser um local no qual a infância pudesse ocorrer”. Assim, a instituição escolar tinha por finalidade transformar em adultos

aqueles/as que ainda não eram formados/as como adultos instruídos. Os ensinamentos passaram a ser difundidos entre os/as alunos/as, agrupados/as em uma seleção, por idade. Cada tempo cronológico da vida tinha, nessa perspectiva, um ensinamento ofertado pela escola.

“A educação [ficou] quase inflexivelmente ligada à idade cronológica das crianças” (POSTMAN, 1999, p. 56). Todavia, a escolarização, com base em uma idade cronológica, não foi difundida logo de imediato. As primeiras preocupações da modernidade, quanto à escola, voltavam-se para o domínio de leitura; e o agrupamento por idade veio mais tarde.

Segundo Postman (1999, p. 78), “[...] o moderno paradigma da infância é também o moderno paradigma da idade adulta”. Significa dizer que alguns discursos modernos buscaram uma representação adulta para a criança. Na modernidade faltaram discussões acerca das singularidades, especificidades, produções de cultura pelas crianças. O adulto reforça um pensamento de controle sobre a vida infantil: o tempo de escolarização, o tempo do brincar, entre outras posturas planejadas pelo universo adultocêntrico. A mesmidade de olhar, a partir de uma forma universalista, uniforme e controladora para a infância, é uma tendência moderna que, muitas vezes, limita e condiciona o olhar.

## CONSIDERAÇÕES

Recorremos à história da infância para descrever as situações de abandono, desprezo, de não fala, ou seja, os momentos que marcaram a invisibilidade da infância, perante os discursos hegemônicos que circundam nossa história. Em alguns momentos históricos, o/a adulto/a mostrou-se hegemônico/a, ao compreender a condição de ser criança. Desde a antiguidade até a contemporaneidade houve longas discussões sobre a concepção de infância, que influenciavam a forma de atendimento prestado às crianças.

Pensamos de acordo com Salles (2008, p. 88), “[...] a infância é mais do que uma etapa, é uma experiência humana”. As crianças, a partir dessa noção, são caracterizadas como sujeitos pensantes; são curiosas, espontâneas, criativas e, através das suas experiências, se contrapõem a uma lógica reprodutivista de conhecimentos que os adultos inferem sobre elas, através

de um excessivo processo de escolarização. A partir dessa visão, queremos dizer que a infância é mais do que uma etapa; é uma fase de vida, que não pode ser antecipada nos discursos pré-concebidos. Entendemos a criança como *um outro*, que vai se construindo a partir das relações travadas no cotidiano, ensinando e aprendendo através das várias formas de expressão no mundo. A percepção da criança como *um outro* permite que consideremos suas características, suas singularidades e suas idiossincrasias. Nesta perspectiva vai se forjando a experiência humana.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do adolescente. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069, 1990.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_, Walter Omar. **Infância**: entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Pietro Nassetti. Editora Martin Claret: 2005.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima. A Invenção da infância no pensamento filosófico e suas implicações na educação. In: SILVA, Alexandro da; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima (orgs.). **Temas em educação**: diálogos Contemporâneos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

\_\_\_\_\_. Infância e Educação Infantil: o que dizem os professores? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.8, n. 16, jul-dez. 2012, pp. 443-458.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudos da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (In)Visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Amós Coelho da. **Dicionário Latino-Português**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



# RELAÇÃO ENTRE O SABER DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Marta de Moura Nunes Dias<sup>3</sup>

Marlene Schüssler D`Aroz<sup>4</sup>

Araci Asinelli-Luz<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

O ambiente educacional envolve diversos fatores e atores. Desde instalações e recursos materiais que são utilizados para as diversas práticas presentes nesse ambiente até a presença dos agentes humanos que são a razão de ser do ambiente educativo. Tanto fatores quanto atores são de grande importância para que a educação aconteça e cumpra o seu papel, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 2º.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Para se alcançar esse objetivo, a LDB traz também as atribuições específicas de cada setor da educação e também do profissional docente que é o ator que está diretamente em contato com o estudante, sendo o elemento que maior influência tem em seu processo educacional escolar. Além das funções e ações que são atribuídas ao profissional da educação em todo o aparato legal referente à educação escolar no Brasil e nos demais países do mundo, autores (ZABALA, 1998; MONTERO, 2005; IMBERNÓN,

---

<sup>3</sup> Mestranda em Educação (UFPR). Profissional do Magistério (Curitiba-PR).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/8839024184218075>

<sup>4</sup> Pós-Doutora em Educação (UNICENTRO). Doutora em Educação (UFPR). Docente colaboradora e orientadora no Mestrado em Educação (UFPR) e na Universidade Positivo.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/8920083174566764>

<sup>5</sup> Doutora em Educação (USP). Professora do PPGE e PPGETPEN (UFPR).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/9511955646520341>

2009; TARDIFF, 2010; NÓVOA, 1992, 2019) também têm se dedicado a pesquisar e escrever sobre essa temática, abordando com maiores detalhes, não somente as atribuições do docente no cumprimento da legislação, mas esses autores têm ido além, apresentando qual é o papel do docente, seus saberes e suas práticas e como isso influencia diretamente no desenvolvimento do estudante. Autores como Antoni Zabala (1998), Lourdes Monteiro (2005), Francisco Imbernón (2009) Maurice Tardiff (2010), Antônio Nóvoa (1999, 2019) abordam temas como formação continuada, formação inicial, saberes teóricos e, além desses temas inerentes à profissão, outros como formação pessoal, crenças, valores, vivências entre tantos que estão presentes no profissional docente e também em sua prática. Se o saber docente é fator fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, esse tema também está presente na Educação Infantil que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se configura como:

Primeira etapa da educação básica, 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).

A Educação Infantil apresenta um conjunto de práticas que difere das outras Etapas da Educação básica, visando atender a especificidade da criança que dela faz parte, entendida como:

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, 2010, p. 12).

Para atender essa criança, o papel do docente é especificado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 39) sendo que:

Consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas

brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Como pode ser observado, a prática docente está diretamente ligada ao desenvolvimento integral da criança da Educação Infantil. A partir dessas considerações, o objetivo desse texto foi sistematizar pesquisas encontradas em cinco bancos de dados que evidenciem a relação entre o saber docente e o desenvolvimento infantil, em diferentes aspectos. A pergunta que se buscou responder foi: qual influência o saber docente, em suas variadas formas, exerce sobre o desenvolvimento infantil e, quais aspectos desse desenvolvimento são afetados?

Para responder essa pergunta de investigação foi feita uma revisão sistemática em cinco bancos de dados a fim de encontrar artigos que explicitem os aspectos do desenvolvimento infantil influenciados pela ação docente. A revisão considerou o período de 2015 a 2020, pelo interesse em apresentar publicações recentes que abordem o tema. Os artigos que atenderam aos critérios estão apresentados em seus aspectos principais (Quadro 1). A Educação Infantil foi incorporada como etapa da educação básica na legislação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde 1996, com ações que fomentam essa etapa desde então. O mais recente documento nacional que orienta a escrita dos currículos locais é a Base Nacional Comum Curricular homologada em 2017. Conforme Finco, Barbosa e Faria, 2015, esse documento tem forte aproximação com a forma italiana de entender a educação das crianças pequenas, forma essa que inspira não somente o Brasil, mas também outras partes do mundo. A seguir, será explicitado o caminho percorrido para se chegar à resposta para a questão, com o detalhamento do método utilizado.

## MÉTODO

Com o intuito de compreender a visão dos professores sobre como os seus saberes influenciam o desenvolvimento infantil, foi feita uma busca nas

bases de dados à procura de literatura que explicitassem o tema utilizando para isso, o método da revisão sistemática, pois ele permite encontrar o maior número de resultados possível para responder a uma questão de forma organizada (KOLLER, COUTO e HOHENDORFF, 2014, p. 56). O objetivo foi encontrar literatura que apresentasse resultados de pesquisa referentes ao tema e extrair os dados para realizar uma síntese e interpretação. Segundo Galvão e Pereira, 2014 “as revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que tem nos estudos primários sua fonte de dados. Entende-se por estudos primários os artigos científicos que relatam os resultados de pesquisa em primeira mão” (p. 183).

Para a análise dos artigos selecionados, foi utilizada a categorização, uma das técnicas da análise de conteúdos que, segundo Bardin, consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero” (1977, p. 117). A unidade de registro utilizada foi temática e as informações reagrupadas em três categorias a priori: “intervenção indireta do docente na ação da criança”, “a ação docente como mediadora de conflitos para incentivar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais” e “afetividade e interação direta do docente com a criança como fator de promoção no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo” e a unidade de contexto foi o artigo como um todo.

Foi realizada a revisão sistemática sobre a influência do saber docente no Desenvolvimento Infantil, no período de junho a agosto de 2020, nas bases de dados: Education Resources Information Center (ERIC), Literatura Latino-Americana em ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library on Line (SciELO), na Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe (Redalyc) e no portal de periódicos da Capes. A Seleção dessas bases se deu pelo seu reconhecimento científico e também por indexarem artigos referentes, prioritariamente, à área da Educação. As buscas foram realizadas por meio do acesso às publicações das bases, utilizando-se as seguintes palavras chaves e operadores booleanos: (“desenvolvimento infantil” OR “aprendizagem) AND “educação infantil” AND docente.

Foram incluídos somente artigos que apresentassem informações especificando a relação entre o saber docente e os aspectos do desenvolvimento da criança da Educação Infantil afetados por ele, publicados entre os anos de 2015 e 2020, nos idiomas português, inglês e espanhol e que apresentassem o texto na íntegra. Foram excluídos teses, dissertações, capítulos de livros ou livros completos sobre o tema.

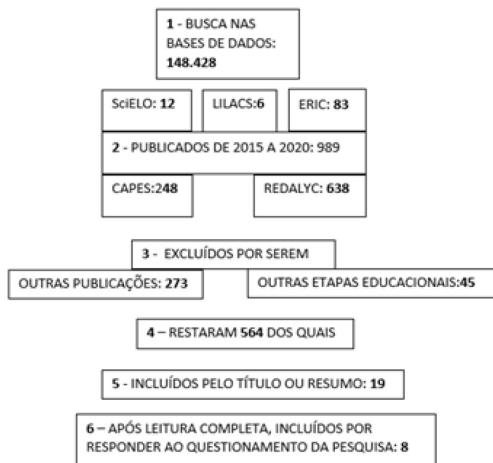
Os dados das bases foram coletados e, inicialmente foram localizados 148.428 estudos, destes 147.439 foram excluídos após a aplicação do recorte temporal restando 989 (artigos publicados entre 2015 e 2020, sem levar em consideração o ano da pesquisa, mas sua publicação). Destes 273 foram excluídos por serem outros tipos de publicações como dissertações, livros editoriais e resumos, restando 609. Foi aplicado também o marcador Educação Infantil, sendo excluídos 45 que não apresentavam esse indicador, restando para análise 564 publicações.

Embora tenha sido usado o marcador Educação Infantil como critério de inclusão para a seleção dos artigos, após a leitura dos títulos e resumos das publicações restantes, restaram apenas 19 que apresentavam a possibilidade de discussão no enfoque pretendido, os outros não abordavam essa etapa do ensino.

Ao fazer uma análise das exclusões por título e pelo resumo pode-se perceber que a temática que liga o saber docente ao desenvolvimento infantil está presente em vários estudos e discussões, muitos deles, no entanto, abordam a temática de forma generalizada, englobando toda a infância e não somente a fase da Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos).

Dos 19 artigos selecionados para a leitura na íntegra, foram descartados 11 por abordarem o tema do saber docente somente no campo da formação inicial ou continuada, restrito a conteúdos de disciplinas nos cursos no enfoque de habilidades a serem adquiridas e não uma relação prática entre o saber e o desenvolvimento infantil (conforme Figura 1).

**Figura 1** - Fluxograma da busca nas bases de dados



**Fonte:** Dias e Asinelli-Luz (2020).

Ao proceder a aplicação do método, com o cuidado para que abrangessem o maior número de artigos que atendessem à temática, restaram para a leitura na íntegra oito trabalhos, cujos resultados serão apresentados a seguir.

## RESULTADOS

Após a leitura na íntegra, 8 artigos foram selecionados (Lista 1) que preenchem os critérios de inclusão, por associarem o saber docente ao desenvolvimento da criança da Educação Infantil (0 a 5 anos). Em relação aos países onde foram feitas as pesquisas, do total de 8 artigos, 1 é oriundo da Itália (em língua portuguesa), 2 dos Estados Unidos (em língua inglesa) e 5 realizadas no Brasil (em língua portuguesa). Em relação ao ano de publicação, 2 são de 2015, 3 do ano de 2016, 1 de 2018 e 2 de 2019.

Para saber qual a relação entre o saber apresentado pelo docente e os aspectos do desenvolvimento infantil por ele influenciado, observou-se três categorias distintas: intervenção indireta do professor na ação da criança (docente que organiza o espaço e as atividades, sem interferir diretamente nas ações infantis) para que desenvolvam a autonomia e o protagonismo (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2016; GUIZZO, BALDUZZI, LAZZARI, 2019), a ação docente como mediadora de conflitos para incentivar o desenvolvimento de

habilidades sociais e emocionais (WHALEN et al., 2019, SOMMERHALDER; NICOLIELO; ALVES, 2016) e a afetividade e interação direta do docente com a criança como fator de promoção no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo (PIANTA; DOWNER; HAMRE, 2016; QUEIRÓZ; GONZALEZ, 2015; SANTOS; RAMOS; SALOMÃO, 2015; ALEXANDRINO; AQUINO, 2018).

Quanto à metodologia, todas as pesquisas são de cunho qualitativo, sendo utilizados na produção dos dados o material bibliográfico (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2016; PIANTA; DOWNER; HAMRE, 2016), observação participante (SOMMERHALDER; NICOLIELO; ALVES, 2016), intervenção (WHALEN et al., 2019), questionários e/ou entrevistas semiestruturadas (ALEXANDRINO; AQUINO, 2018; QUEIRÓZ; GONZALEZ, 2015; SANTOS; RAMOS; SALOMÃO, 2015) observação e análise de material de divulgação (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019).

Quanto aos resultados apresentados, os artigos foram analisados a partir da compreensão e relato dos professores sobre a relação entre o saber docente e os aspectos do desenvolvimento infantil que esse saber pode influenciar ou favorecer. Quando se aborda a categoria “intervenção indireta do docente na ação da criança”, o artigo de Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019), relata uma prática docente que organiza os espaços e observa a ação das crianças. Esse artigo analisa a proposição de que a autonomia e o protagonismo da criança serão desenvolvidos a partir do momento em que pode resolver as questões que surgem testando suas próprias hipóteses e atendendo às suas vontades. A observação das pesquisadoras presenciou alguns momentos em que a professora intervém com a criança, sugerindo ou questionando alguma ação e vê essa atitude como inibidora da autonomia e protagonismo, embora isso ocorra raras vezes.

Já o artigo de Oliveira e Guimarães (2016) relata, por meio da análise de outros estudos, ambientes onde o que está presente é uma rotina estabelecida pelo docente e as crianças cumprem atividades e horários determinados. A análise feita pelas pesquisadoras é de que, nesse ambiente, o protagonismo e autonomia da criança pouco são incentivados, concluindo assim que esse saber docente voltado somente para a organização e cumprimento das rotinas de forma rígida interfere de forma pouco assertiva em seu desenvolvimento.

Na categoria “a ação docente como mediadora de conflitos para incentivar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais”, os participantes da pesquisa acreditam que a principal função do saber docente é o desenvolvimento social e emocional da criança. Para isso, o docente deverá entender como intervir nas situações de conflito ou impasse entre as crianças, incentivando-as a usarem palavras de cortesia, entenderem e controlarem as próprias emoções e utilizar as regras de convivência social para a construção de uma sociedade melhor. O saber docente estaria vinculado então à formação de bons cidadãos.

A abordagem da categoria “afetividade e interação direta do docente com a criança como fator de promoção no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo”, as pesquisas demonstram que o pensamento dos professores em relação à sua atuação está diretamente ligada à sua habilidade de criar vínculos afetivos com as crianças e que, esses vínculos irão possibilitar o desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivos (habilidades de leitura, escrita, aprendizagem de conceitos matemáticos), sociais e emocionais.

### **Lista 1- Artigos selecionados após critérios de inclusão**

A Educação Infantil e a Afetividade: análise da relação afetiva entre professor/alunos do Instituto vida e amor na cidade de João Pessoa e a aprendizagem (Maria Marileide Bento de **Queiroz** e Daniel **Gonzalez**)

Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares (Ellis Regina Ferreira dos Santos, Deborah Dornellas Ramos e Nádia Maria Ribeiro Salomão)

Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps and Systems (Robert Pianta, Jason Downer e Bridget Hamre)

Participação pedagógica no brincar de um grupo de crianças: o que revelam os fazeres docentes em contexto de educação infantil? (Aline Sommerhalder, Maria Elisa Nicolielo e Fernando Donizete Alves)

Práticas de educação infantil: contribuições de estudos científicos (1999 – 2009) e os desafios à formação do professor (Daniele Ramos de Oliveira e Célia Maria Guimarães)

A development Evaluation Study of a Professional Development Initiative to Strengthen Organizational Conditions in early Education Settings (Samuel P. Whalen, Heather L. Horsley, Kathleen K. Parkinson e Debra Pacchiano)

Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil (Vanessa da Cruz Alexandrino e Fábíola de Souza Braz Aquino)

Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha (Bianca Salazar Guizzo, Lúcia Balduzzi e Arianna Lazzari)



## DISCUSSÃO

Analisar o saber docente e sua relação direta e pontual com o desenvolvimento infantil é uma tarefa que se apresenta árdua e com resultados difusos e pouco objetivos. Embora seja consenso que o entendimento de um está diretamente ligado ao outro (isso pode ser visto tanto na literatura como na documentação que orienta as ações educacionais), é possível evidenciar sua escassez ao se realizar uma busca sobre o tema.

Souto (2014) levanta a questão ao relatar autores que tratam dessa temática, o saber docente, ao afirmar que

Entre os autores que têm se debruçado sobre a questão dos saberes que os professores mobilizam quando ensinam, destacaremos Tardif, (2008); Perrenoud (1993, 1996); Schön (1995); chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (SOUTO, 2014, p. 3)

Talvez essa declaração lance luz sobre o tema ao postular que o saber docente tem várias facetas, não tão fáceis de mensurar e mapear quanto o tamanho da cobrança e culpa que se coloca sobre o docente durante a sua atuação.

A ideia sobre o saber ideal do professor está muito mais ligada a um imaginário pessoal de quem exige uma uniformização das ações do que na própria realidade que se apresenta em um ambiente educativo onde o professor atua. A ação do professor se encontra, portanto, nas subjetividades que vão se construindo durante a sua prática

os saberes dos professores não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentam, com frequência, como casos únicos e instáveis, tornando assim impossíveis a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas” (TARDIF, 2010, p. 65).

Isso não quer dizer que a ação docente não exige conhecimento ou formação alguma, mas tampouco pode-se dizer que o saber necessário a esse profissional caiba em páginas técnicas e prescrições descritivas. A responsabilidade docente consiste tanto em utilizar-se de conhecimentos teóricos e técnicos quando adequá-los para que tenham efetividade em sua prática.

Se o saber docente permite muitos usos e adaptações durante a sua prática, o alvo de sua ação é igualmente amplo e sujeito à imprevistos e diversas nuances: o desenvolvimento infantil.

É fato que cada ser humano é diferente e tem a sua própria trajetória de desenvolvimento. Os aparatos teóricos propõem pistas de como pode-se entender e acompanhar o desenvolvimento infantil. Estudiosos como Piaget conseguiram estabelecer algumas questões gerais que evidenciam pistas e marcos que acompanham o desenvolvimento infantil, mas também é perceptível que:

as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. (ZABALA,1998, p. 34).

Tanto quanto a construção do saber docente, o desenvolvimento infantil também está ligado às capacidades, motivações, histórias de vida, ritmo para desenvolver e outros fatores que são individuais e intransferíveis. Talvez essa complexidade de fatores e nuances explique porque a temática do saber docente e o desenvolvimento infantil apresente resultados parcos, apesar de sua importância e incidência no ambiente educativo. Não se pode, portanto, devida a essa complexidade determinar que não há parâmetros para se assegurar a qualidade de ambos os temas. Sua complexidade só demonstra a sua importância e também as ações que precisam ser tomadas tanto para estabelecer seus parâmetros quanto para flexibilizar a forma e colocar as duas questões a serviço da educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES

Essa busca sistemática por artigos recentes que abordem o tema do saber docente e suas implicações no desenvolvimento infantil voltado às crianças da Educação Infantil procurou conhecer qual é o pensamento dos professores sobre o seu saber e qual a sua influência no desenvolvimento integral da criança. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, é importante que esse desenvolvimento se dê de forma mais satisfatória e completa. Essa revisão deve beneficiar professores que terão a possibilidade de, a partir de pesquisas sobre o pensamento de outros profissionais, refletirem sobre a sua própria prática como demais pessoas que se envolvem na educação das crianças.

É importante lembrar que a revisão tem recortes de temporalidade e etapas da educação que não atendem a totalidade e nem a complexidade desse setor, mas pode ser vista como mais um auxílio na busca por uma educação de melhor qualidade a partir das análises e reflexões sobre o tema. Também é uma temática que pode ser abordada em cursos de formação continuada para proporcionar debates, reflexões e novas ações que podem ser compartilhadas e utilizadas como auxiliares nas práticas cotidianas que exigem o acionamento do saber docente.

Entender tanto o saber docente como o desenvolvimento infantil como temáticas que estão em constante construção ajuda a entender as diversas práticas, que se apoiam em saberes docentes, presentes no dia a dia do ambiente escolar que apesar de diferentes, podem ser classificadas como responsáveis e úteis.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Vanessa; AQUINO, Fabíola. Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, vol. 31, núm. 2, p. 85-99, julho-dezembro 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei 9.394/1996**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C.; FARIA, Ana L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

GALVÃO, Taís; PEREIRA, Maurício; Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, vol.23 (1), p. 183 – 184, jan-mar 2014.

GUIZZO, Bianca; BALDUZZI Lúcia; LAZZARI Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar. /abr. 2019.

IMBERNÓN, Francisco, **A formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

KOLLER, Sílvia H.; Couto, Maria Clara P. de P.; Hohendorff. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso 2014.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n.3, p. 1-15, 2019.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Daniele; GUIMARÃES, Célia. Práticas de educação infantil: contribuições de estudos científicos (1999-2009) e os desafios à formação do professor. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, Brasil, núm. 40, p. 97-112, maio-agosto, 2016.

PIANTA, Robert; DOWNER, Jason; HAMRE, Bridget. Budget Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. **The Future of Children**, Virgínia, EUA, vol. 26, num. 2, p. 119-137, Fall 2016.

QUEIROZ, Maria; GONZALEZ, Daniel. A Educação Infantil e a afetividade: análise da relação afetiva entre professor/alunos do instituto vida e amor na cidade de João Pessoa e a aprendizagem. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, Jaén, Espanha, vol. 1, núm. 4, p. 17-33, outubro 2015.

SANTOS, Elis; RAMOS, Déborah; SALOMÃO, Nádia. Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. **Revista Portuguesa De Educação**, Portugal, vol. 28(2) p. 189-209, 2015.

SOMMERHALDER, Aline; NICOLIELO, Maria; ALVES, Fernando. Participação pedagógica no brincar de um grupo de crianças: O que revelam os fazeres docentes em contexto de educação infantil? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, vol 11(2), 604-624, 2016.

SOUTO, Maria. Formação continuada de professores: entre saberes e prática do saber fazer docente. 2014, **EdUECE**. Livro 2. Disponível em < <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES%20ENTRE%20SABERES%20E%20PR%C3%81TICA%20DO%20SABER%20FAZER%20DOCENTE.pdf>> acesso em 23/08/2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

WHALEN, Samuel et al. “A Development Evaluation Study of a Professional Development Initiative to Strengthen Organizational Conditions in Early Education Settings,” **Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk**, Chicago, Vol. 7: Iss. 2, Article 9, March, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diego Moreno Redondo<sup>6</sup>

## INTRODUÇÃO

Desde Platão e Charles Darwin, tenta-se compreender como se dá a aquisição da linguagem na infância. Diversos registros mostram que alguns teóricos utilizaram diários para registrar a fala das crianças e, assim, compreender como o sistema linguístico era desenvolvido por elas desde o momento em que começavam a pronunciar os primeiros sons. Esse registro sincrônico ajudava a analisar o progresso da fala durante o desenvolvimento infantil.

A compreensão da aquisição da linguagem na infância ajuda o professor a entender como a criança aprende a língua, uma vez que, na Educação Infantil, ela está na fase de aperfeiçoamento linguístico, pois já produz sons, palavras e até frases, porém ainda não domina o sistema por completo. Sendo assim, esse é um momento importante para o professor trabalhar aspectos da aquisição da linguagem a fim de facilitar e proporcionar caminhos para o aperfeiçoamento linguístico desde os primeiros anos escolares.

A fim de discutir como o sistema linguístico se concretiza e como o professor pode auxiliar nesse processo, este trabalho busca discutir as principais teorias de aquisição da linguagem, enfatizando suas potencialidades e como elas podem proporcionar recursos e conhecimento ao ensinante para que ele entenda como a criança aprende a língua durante a infância. Para isso, este estudo compreende as seguintes etapas: na primeira seção, apresento as principais teorias de aquisição da linguagem; na segunda seção, relaciono as teorias à tarefa do professor no processo de aquisição da linguagem; nas considerações finais, retomo os pontos essenciais que norteiam o desenvolvimento linguístico infantil.

---

<sup>6</sup> Doutorando em Linguística (UFSCar-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7227840720947063>

## TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

As pesquisas que analisam como as crianças adquirem a linguagem são realizadas desde a Antiguidade. Filósofos como Aristóteles e Platão, por exemplo, já demonstravam interesse em explicar o mecanismo de como o ser humano é capaz de aprender a língua.

Segundo Quadros e Finger (2013), para Platão, o conhecimento estava na mente da criança como parte de sua existência. Assim que a criança nascia, logo começava a aparecer os vestígios da língua.

Os chamados estudos de diários foram os primeiros trabalhos realizados de forma mais sistemática. Eles se caracterizam como registros minuciosos das manifestações linguísticas da criança. Geralmente, feitos pelos pais com o objetivo de averiguar as mudanças na fala da criança ao longo do tempo.

Charles Darwin, por exemplo, publicou um trabalho sobre o desenvolvimento de seu filho que incluía notas a respeito da aquisição da linguagem. Esses estudos contribuíram e ainda contribuem para as pesquisas em aquisição da linguagem, pois funcionam como um banco de dados sobre a evolução da linguagem de crianças a longo prazo.

Para iniciar a discussão acerca das teorias de aquisição da linguagem, apresento uma concepção que defende a relação entre linguagem e comportamento. O behaviorismo é uma abordagem psicológica que estuda o comportamento animal, humano e não humano. O principal pesquisador dessa teoria é Watson, considerado o precursor da escola behaviorista. Outro importante pesquisador desse paradigma foi o psicólogo Skinner (1957). O autor ampliou os conceitos psicológicos, tornando-se o teórico mais conhecido na área do behaviorismo.

As teses centrais do behaviorismo concentram-se nas seguintes premissas: 1) na aprendizagem, os estudos psicológicos devem priorizar o ambiente e o desenvolvimento humano; 2) os princípios que norteiam o comportamento humano são iguais àqueles que guiam o comportamento de outros animais. Tais ideias provocam uma ruptura com as concepções defendidas por pesquisadores estruturalistas, pois eles não consideravam os estudos que envolviam o comportamento humano.

Segundo os behavioristas, a aquisição da linguagem se dá mediante a experiência que a criança vivencia com a língua utilizada pelas pessoas com quem ela tem contato, bem como pela qualidade e quantidade da língua que a criança absorve, além da consistência do reforço oferecido a ela por outras pessoas em seu meio de interação. Sendo assim, não basta a criança estar exposta à língua, é fundamental que ela seja envolvida e estimulada pelas pessoas com quem ela convive. Além disso, que seja exposta a uma língua consistente.

Os pesquisadores adeptos ao behaviorismo defendem que, ao nascer, a criança é uma “tábula rasa”, ou seja, não possui nenhum conhecimento. Para que ela aprenda uma língua em particular, é necessário que alguém a ensine. Assim, o ambiente é o único responsável pelo conhecimento que ela irá adquirir, por meio do condicionamento e do estímulo-reforço-estímulo. Isso significa que a criança é estimulada pelo meio a falar e, quando produz um conteúdo satisfatório, recebe um reforço e mais estímulos para continuar se apropriando da língua.

Os teóricos enfatizam que os aprendizes de uma língua materna e os de uma segunda língua recebem *input*<sup>7</sup> linguístico dos falantes com quem convive, além de reforço positivo para suas repetições corretas e imitações. Segundo Quadros e Finger (2013):

as crianças usam uma expressão linguística e, através de operações associativas às formas produzidas pelo adulto, produzem a forma correta, que parte de critérios estabelecidos pelos próprios adultos. Além disso, as crianças também imitam os sons e padrões que ouvem ao redor delas e recebem reforço positivo (que pode ocorrer na forma de elogios ou simplesmente como consequência de uma situação de comunicação bem-sucedida) ao fazê-lo (por exemplo, quando uma criança realiza pedidos através de uma série de tentativas e erros até ser bem-sucedida na conquista do que quer). Encorajadas, portanto, pelo seu meio, elas continuam a imitar e a praticar esses sons e padrões até formarem hábitos de uso correto da língua (QUADROS e FINGER, 2013, p. 35-36).

---

<sup>7</sup> O *input* é toda informação recebida pela criança durante seu processo de aquisição da linguagem.



A teoria behaviorista tem como fundamento principal a aquisição da linguagem por meio da interação com o ambiente. Para Skinner (1957), a espécie humana diferencia-se de outras espécies por ser facilmente condicionada. Além disso, enfatiza que:

As práticas de reforço de uma dada cultura compõem o que é chamado de “linguagem”. As práticas são responsáveis pela maior parte das realizações extraordinárias da espécie humana. Outras espécies adquirem comportamentos uns dos outros através de imitação e modelamento (eles mostram ao outro o que fazer), mas não conseguem dizer uns aos outros o que fazer. Nós adquirimos a maior parte de nosso comportamento com esse tipo de ajuda. Seguimos conselhos, damos atenção a advertências, observamos regras e obedecemos a leis [...]. A maior parte do nosso comportamento é complexa demais para ter ocorrido pela primeira vez sem tal ajuda verbal. Ao seguirmos conselhos e regras, adquirimos um repertório muito mais extenso do que seria possível através do contato solitário com o ambiente (SKINNER, 1957, p. 29).

A abordagem behaviorista oferece uma importante contribuição para compreender como as crianças adquirem alguns aspectos rotineiros da língua, porém a simples repetição e imitação não são capazes de explicar algumas estruturas linguísticas criadas pela criança. A fim de explicar o processo de aquisição da linguagem que vai além da proposta estabelecida por Skinner, surge uma nova teoria, a saber: o paradigma gerativista.

De acordo com Chomsky (1986), o gerativismo parte do pressuposto inatista de aquisição da linguagem. Segundo esse paradigma, desde o nascimento, os seres humanos são dotados de uma disposição inata, específica para a linguagem, denominada Gramática Universal (doravante GU).

A GU consiste em um conjunto de restrições linguísticas capazes de determinar as formas que as línguas humanas podem possuir; é responsável por orientar a aquisição de uma ou mais línguas pela criança. De acordo com essa visão, a existência de tal mecanismo explica o fato de a criança, com base em tão pouca vivência, ser capaz de adquirir uma língua altamente complexa de maneira tão rápida.

Para Chomsky (1986), essa ideia remete-se ao problema de Platão, isto é, quando o filósofo afirma que o conhecimento está na mente da criança como parte de sua existência. Sendo assim, ele concorda com Platão e reafirma que há certos aspectos do conhecimento que são inatos, pois fazem parte da nossa genética. Apesar de Chomsky criticar os behavioristas, quando estes dizem que a criança é uma “tábula rasa”, o teórico não desconsidera a importância do ambiente para a aprendizagem da criança. Segundo o pesquisador, a criança precisará de condições para desenvolver a aprendizagem e isso dependerá do ambiente, porém o teórico afirma que a aquisição da linguagem não é concebida sem uma GU. Isso fica claro na citação seguinte:

De acordo com a teoria gerativa, os seres humanos são dotados de uma capacidade inata para a linguagem, e possuem um conhecimento sobre o sistema linguístico, chamado de “competência”. Isso explica como uma criança, exposta a tão poucos dados no seu ambiente, consegue desenvolver um sistema tão complexo em tão pouco tempo. Assim, a existência da GU, acionada por meio de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) nas primeiras versões da teoria, é o que desencadeia a competência linguística da criança (QUADROS e FINGER, 2013, p. 45).

Além das teorias já discutidas, outra proposta que se dedica a explicar o processo de aquisição da linguagem é o interacionismo. Esse paradigma propõe que a criança não seja apenas um aprendiz passivo, mas um sujeito que constrói o seu conhecimento por meio da mediação do outro. O desenvolvimento linguístico infantil está na associação entre a interação social e a troca comunicativa com um interlocutor. Segundo os interacionistas, não há aprendizagem sem interação, trata-se de um processo que envolve a troca em uma situação dialógica. É a partir de esquemas interacionais que as crianças assimilam e internalizam a língua. Sendo assim, à medida que ela desenvolve a capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento daquele com quem ela interage, ela vai se tornando independente do enunciado do outro, combinando por si só vocábulos e fragmentos do discurso.

O behaviorismo, o gerativismo e o interacionismo são as teorias que receberam um destaque maior da área, porém outras propostas surgiram para tentar explicar a aquisição da linguagem. À guisa de exemplos, posso citar três teorias: 1) a Epistemologia Genética de Piaget (1959) que defende a ideia de que a criança constrói ativamente a linguagem. Para o autor, a criança nasce com um forte instinto de aprender e de compreender o mundo, além de um cérebro adaptado de forma única para resolver problemas. Nessa visão, a linguagem é mais um dos muitos desafios que a criança enfrenta e resolve à medida que cresce. Piaget (1959) acredita que o conhecimento e a linguagem são frutos de uma troca entre organismo e meio; portanto, não é empirista, tampouco inatista. Para ele, há sempre um fator orgânico que precede cada passo da construção do conhecimento e da linguagem; 2) a abordagem conexionista de aquisição da linguagem cuja proposta aponta que a aprendizagem “resulta da construção de padrões associativos, que são reforçados ou enfraquecidos em resposta a padrões de regularidade no *input*” (QUADROS e FINGER, 2013, p. 15); 3) a abordagem conhecida como desencadeamento da sintaxe numa perspectiva psicolinguística para a aquisição da linguagem. Essa teoria considera a aquisição da linguagem na perspectiva do bebê, ou seja, acredita-se que “o bebê percebe, analisa e representa o sinal acústico da fala desde seus primeiros contatos com o material linguístico” (QUADROS e FINGER, 2013, p. 15).

As teorias apresentadas até o momento foram as principais abordagens de aquisição da linguagem. Com base na especificidade de cada uma delas, os estudos sobre essa temática evoluíram e ajudaram a compreender como se dá o desenvolvimento linguístico infantil. É certo que algumas se destacaram mais que outras, mas todas tiveram importância em um determinado contexto.

## **A CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO INFANTIL**

Este capítulo destaca o desenvolvimento linguístico das crianças, especialmente, a fase que corresponde à Educação Infantil, ou seja, o fe-

recida em creches até os três anos e em pré-escolas dos quatro aos cinco anos de idade.

Durante o trabalho, será possível perceber que as teorias se entrelaçam, os autores apoiam-se nas diferentes abordagens de aquisição da linguagem, não desconsiderando nenhuma teoria, mas usando uma para complementar a outra e, assim, tentar entender como a criança aprende a língua.

Na Educação Infantil, o professor precisa conhecer essas teorias para compreender como se dá a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, preparar atividades e situações que ajudem no desenvolvimento linguístico infantil, uma vez que, sem saber como a criança adquire e desenvolve a língua, é difícil auxiliá-la durante esse processo.

Para Scliar-Cabral (1999), o contato da criança com a linguagem ocorre desde o seu período uterino. Estudos revelam que os fetos já são capazes de reconhecer e ouvir sons do ambiente externo. Scliar-Cabral (1984) enfatiza que, após o nascimento, esse contato com a linguagem vai se desenvolvendo e se aperfeiçoando à medida que a criança é exposta às diferentes manifestações da linguagem.

Atualmente, a teoria de aquisição da linguagem mais respeitada é a abordagem interacionista. Acredita-se que a criança se desenvolve linguisticamente por meio da interação. É importante salientar que, para que haja a aquisição da linguagem, a criança precisa estar com todas as suas faculdades mentais e cerebrais funcionando normalmente; caso contrário, esse processo será mais difícil e deve ser analisado particularmente.

Geralmente, a partir dos vinte e um meses de vida, a criança começa a substituir vocalizações por palavras:

A maioria das crianças aprende a linguagem auditiva oral sem treinamento formal. Sua experiência com múltiplas interações entre cuidadores e outros nos primeiros 5 anos de vida, em geral, é suficiente para capacitá-la a entender a fala dos outros e falar. Quer parecer que existe uma prontidão biológica que capacita o bebê e a criança pequena a adquirirem linguagem auditivo oral com uma velocidade surpreendente, de

modo um tanto independente de qualquer necessidade de treinamento formal. As habilidades comunicativas de ler e escrever, contudo, são obviamente habilidades que elas devem adquirir numa situação de aprendizagem mais formal (BOONE e PLANTE, 1994, p. 24).

Na fala de Boone e Plante (1994), defende-se que a criança já possui uma prontidão biológica que a torna capaz de adquirir a linguagem. Isso leva a crer que essa concepção está intimamente ligada à teoria de Chomsky, denominada como gerativismo, conforme já foi explorada na seção sobre as teorias de aquisição da linguagem.

As crianças começam a se comunicar por meio de sons, gestos e, aos poucos, se apropriam da linguagem, passando a emitir vocábulos. No início, isso é pouco perceptível, mas, a longo prazo, as palavras tomam sentido.

Aos dois anos, a criança começa a produzir alguns vocábulos. Isso não é uma regra, existem crianças que começam antes e outras depois. Tudo vai depender de cada criança e de sua pré-disposição à linguagem, além do contato com a língua, conforme contata Oliveira (2008):

O desenvolvimento da linguagem apoia-se em forte motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, motivação parcialmente inata, mas enriquecida durante o primeiro ano de vida nas experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e outros educadores (OLIVEIRA, 2008, p. 149).

A opinião de Oliveira (2008) vem ao encontro do interacionismo, pois prevê que a língua é adquirida por meio da interação com o meio e com as pessoas com quem se convive.

Durante a educação Infantil, é importante que o professor conheça as teorias da aquisição da linguagem para se apoiar em alguma que considera relevante para o contexto a fim de auxiliar as crianças durante a fase em que elas estão aperfeiçoando o sistema linguístico. A criança possui fases de desenvolvimento linguístico. Para Lier-Devitto (1998), nos primeiros meses de vida, a criança se comunica por meio de sons e gestos, a partir dos dois anos de idade, a criança começa a emitir alguns vocábulos; às vezes, compreensível, outras não, porém, nesses momentos, é importante que

o professor esteja atento e possa oferecer recursos que incentivem a fala, corrigindo quando necessário.

Na fase que corresponde até os três anos de idade, o professor pode explorar a capacidade que a criança tem de se comunicar pelos gestos, incentivando o movimento para que ela consiga se comunicar. Além disso, durante essa fase, o adulto pode emitir os vocábulos e mostrar para as crianças ao que ele se refere. Esse exercício faz com que a criança relacione o nome falado ao objeto. Com o passar dos anos, a criança vai emitindo palavras e o professor deve explorar essa fase, apresentando-a mais vocábulos a fim de que ela entre em contato com o universo linguístico. Durante todas as fases, o professor precisa estar atento a cada criança e oferecer a cada uma as melhores ferramentas para que ela consiga se comunicar, pois a comunicação ocorre de diferentes maneiras, conforme se contata na fala de Mousinho *et al.* (2008):

Linguagem e cognição: pensa-se bastante por meio da linguagem depois que desenvolvemos esta habilidade. A memória, a atenção e a percepção podem ter ganhos qualitativos com ela. Ela também ajuda na regulação do comportamento. Na infância, podemos observar o desenvolvimento da linguagem como apoio à cognição a partir dos dois anos, em média, principalmente por meio da forma como a criança brinca. Linguagem e comunicação: temos a intenção comunicativa, e podemos nos comunicar de diversas formas diferentes, através de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros. A estrutura da linguagem nos permite lançar mão de recursos mais sofisticados, a fim de aprimorar nossas possibilidades da comunicação (MOUSINHO *et al.*, 2008, p. 298-299).

A fala de Mousinho *et al.* (2008) revela a grande importância da linguagem na vida do ser humano, mostrando que a linguagem é um leque que explora as artes, o movimento e a expressão. Os caminhos que o professor pode explorar para aperfeiçoar os aspectos linguísticos de seus alunos são variados. O importante é ter em mente que a linguagem não está somente nas palavras, mas existem diferentes manifestações linguísticas e todas devem ser trabalhadas e respeitadas.

O professor é peça fundamental no desenvolvimento linguístico, pois ele está diretamente ligado à aprendizagem e possui conhecimentos para preparar o aluno para a evolução e correção. As crianças ouvem o que está ao seu redor e começam a organizar o que ouvem. Com um ano e dez meses, a criança já é capaz de responder a cumprimentos, relacionar nomes a objetos, pessoas e animais, dar respostas menos complexas etc. Aos dois anos, aproximadamente, a criança já é capaz de formular respostas mais completas e, aos três anos, essas respostas se tornam mais complexas, seguindo a ordem sintática (sujeito-predicado-complementos). Segundo Zorzi e Hage (2004), o tipo de resposta da criança mostrará seu grau de amadurecimento linguístico:

O tipo de resposta que a criança irá produzir dependerá de seu grau de desenvolvimento: quanto mais baixo for o nível de desenvolvimento, mais limitadas serão as capacidades de respostas da criança, especialmente do ponto de vista da confiabilidade. O nível de desenvolvimento influi também no tipo de tarefa que será utilizado. Distintas tarefas significam distintas exigências para a criança (ZORZI e HAGE, 2004, p. 32).

A evolução linguística está intimamente ligada à maneira como a criança é exposta à linguagem. Por isso, enfatizo a importância do professor para fazer das aulas momentos em que a linguagem seja explorada de maneira satisfatória e eficaz. Na fase infantil, a criança formará sua memória discursiva, ou seja, nessa fase, ela internaliza aquilo que ouve e produz. Sendo assim, os pais e os professores devem estar atentos aos insumos linguísticos que são oferecidos à criança. Nesse sentido, Camaioni *apud* Bondioli e Montovani (1998) afirma:

O papel do adulto no desenvolvimento linguístico infantil não é somente o de facilitar na criança a aprendizagem do sistema linguístico como tal, isto é, do sistema de sons, sintaxe, vocabulário, mas também o de transmitir-lhe as regras de uso da comunicação, fazendo com que as mensagens sejam apropriadas e que respeitem as convenções sociais exigidas pela situação (CAMAIONI *apud* BONDIOLI e MONTOVANI, 1998, p. 208).

Com base na afirmação supracitada, percebe-se que a presença do adulto é de extrema importância para o desenvolvimento linguístico infantil. Muitas vezes, o adulto é o parâmetro para a criança, sendo referência no aspecto da linguagem. Um exemplo disso é o uso que a criança faz da linguagem coloquial; normalmente, seguindo a fala dos pais ou das pessoas com quem convive.

Um estudo realizado por Volterra *et al. apud* Bondioli e Montovani (1998) revela que as crianças educadas na creche e na pré-escola têm maior número de vocábulos e sentenças, sendo capazes de narrar fatos no passado e no presente, fato que as crianças educadas em casa não conseguem com tanta eficiência. Isso é um estudo que reforça o papel da escola e do professor no desenvolvimento linguístico infantil. Na creche e pré-escola, a criança tem a oportunidade de interação com outras crianças e com o professor em tarefas preparadas a fim de promover a interação e a evolução linguística dos alunos. Sendo assim, o ambiente escolar proporciona o crescimento físico e intelectual. Isso fica claro no excerto seguinte:

No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e resignificação (BRASIL,1998, p. 21-22).

O ambiente escolar é um lugar propício para explorar os diferentes tipos de linguagem. Na escola, a criança entra em contato com o universo linguístico de forma dirigida, pois o professor estabelece as melhores formas de apresentar a linguagem à criança. Sendo assim, une-se o prazer de aprender à exposição ao sistema linguístico por meio de atividades diferenciadas. Com isso, as crianças interagem e aprendem com o meio e com as pessoas que as rodeiam, conforme se evidencia a seguir:

Ao mesmo tempo que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um



potente veículo de socialização. É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social (BRASIL,1998, p. 24).

Diante do exposto, é evidente que o espaço escolar infantil exerce uma função primordial para o desenvolvimento linguístico e social da criança. Na Educação Infantil, a criança entra em contato com as diferentes linguagens e apropria-se delas para interagir com as pessoas com quem convive, seja por meio de gestuais, palavras ou movimentos.

A linguagem está presente em todo lugar e pode ser explorada pelo professor para que a criança atinja maturidade linguística. Durante esse processo de contato com as linguagens, o aprendiz é capaz de assimilar e internalizar o sistema linguístico até se tornar competente na comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança nasce e se desenvolve ao longo dos anos. Durante as fases da vida, ela entra em contato com vários tipos de linguagem, tais como: a arte, a expressão, a comunicação etc. O contato com as linguagens proporciona o crescimento e a evolução linguística das crianças.

Neste capítulo, foi discutida a importância da escola no desenvolvimento linguístico infantil. Além disso, apoiei-me nas teorias da aquisição da linguagem para mapear como, provavelmente, os teóricos acreditavam e ainda acreditam que a língua é adquirida. Com isso, os profissionais que trabalham com a linguagem podem se basear em uma dessas teorias para nortear o seu trabalho e promover a evolução linguística dos alunos.

O conhecimento acerca dessas teorias facilita o trabalho do professor, uma vez que são subsídios para entender como se dá a aquisição da linguagem e o que pode ser feito para aprimorá-la nas diferentes etapas da vida das crianças.

O processo de aquisição da linguagem é um fenômeno complexo e muitas pesquisas ainda continuam a estudá-lo. O professor precisa estar atento ao que a criança traz de casa. As crianças não convivem somente na escola, por isso, possuem conhecimentos adquiridos em outros contextos. Toda a bagagem cultural que se manifesta em forma de linguagem na sala de aula deve ser respeitada. Não é permitido qualquer tipo de preconceito linguístico, pois vivemos em um país povoado pela diversidade cultural e linguística, ou seja, os diferentes dialetos são exemplos vivos da cultura e representam a manifestação da linguagem de acordo com a região, cultura, sexo, idade etc.

Espera-se que este estudo tenha trazido novas visões acerca da linguagem para que o professor compreenda como ocorre o desenvolvimento linguístico infantil, segundo os principais pesquisadores que estudaram e ainda estudam essa temática. Além disso, o professor pode se apoiar nessas teorias para trabalhar os diferentes tipos de linguagens, buscando promover a evolução linguística dos aprendentes, descartando qualquer tipo de preconceito linguístico e reforçando a diversidade cultural e linguística de nosso país.

## REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A; MONTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**, de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOONE, D. R.; PLANTE E. **Comunicação humana e seus distúrbios**. Tradução Sandra Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Introdução, vol. 1 e 2. Brasília: MEC, 1998.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language**: Its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

QUADROS, R. M. de; FINGER, I. **Teorias da Aquisição da Linguagem**. Santa Catarina: UFSC, 2013.

LIER-DEVITTO, M. F. de A. F. **Os monólogos da criança**: delírios da língua. São Paulo: EDUC-FAPESP, 1998.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; MENDES, L.; NÓBREGA, V. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Revista Psicopedagogia**, v. 25, n. 78. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIAGET, J. **La logique des apprentissages**. Paris: PUF, 1959.

SCLIAR-CABRAL, L. Como as crianças estruturam seu léxico mental? In: LAM-  
PRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre:  
EDIPUCRS, 1999.

----- . Declínios da percepção categorial fonética inata no primeiro ano de  
vida. **Letras Hoje**, v. 39, n. 3, p. 79-87, 1984.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New Jersey: Prentice-Hall, 1957.

ZORZI, J. L; HAGE, S. R. V. **Protocolo de observação comportamental**. São José  
dos Campos: Pulso, 2004.

# A RESSIGNIFICAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA PRÉ-ESCOLA A PARTIR DA BNCC: MODIFICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Dryelle Patricia Silva e Silva<sup>8</sup>  
Marcos Helam Alves da Silva<sup>9</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil transformou-se na porta de entrada da Educação Básica com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 9.394/1996. Com isso, o atendimento de crianças pequenas passa da Assistência Social para a Educação.

Desse modo, além de estabelecer um perfil de formação ao adulto que deverá exercer a docência, a própria legislação aponta também para a necessidade da sistematização do trabalho pedagógico e, assim, o planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil deve garantir a organização das rotinas e o estabelecimento dos objetivos da prática docente, de modo que as experiências na escola possibilitem à criança o seu desenvolvimento de forma integral, valorizando as suas experiências e possibilitando novos conhecimentos.

Com isso, buscamos com esse trabalho discutir quais são os possíveis desafios dos (as) professores (as) da Pré-escola para ressignificar os seus planejamentos (e, conseqüentemente, as suas práticas) a partir da BNCC (2017), considerando que ela é a nova orientação curricular da Educação no Brasil. A partir disso, objetivamos identificar os possíveis desafios dos (as) professores (as) da pré-escola para planejar a sua prática fundamentada na BNCC; e descrever os desafios encontrados.

De modo a dar conta dos nossos objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica qualitativa, através das bases legais, como: a Constituição

---

<sup>8</sup> Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA). Professora Assistente (UESPI).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/1569759109824677>

<sup>9</sup> Mestre em Letras (UFPI). Professor Assistente (UESPI).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/3864428823278610>

Federal de 1988; a LDBEN (Lei 9394/96); as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2010); o PNE (Plano Nacional de Educação, 2014) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017). Além disso, recorreremos às reflexões de Skliar (2014), Ostetto (2000), Oliveira (2020), Angotti (2010), entre outros.

Assim, buscaremos desenvolver uma reflexão sobre a prática do planejamento na Pré-escola, a partir das questões postas pela BNCC e o seu impacto na prática do professor.

## **O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA DO (A) PROFESSOR (A) A PARTIR DA BNCC**

A Carta Magna de 1988 estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. De igual modo, a LDB (1996), em seu artigo 29, aponta: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, 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”. Se antes a educação de crianças pequenas era uma responsabilidade da Assistência Social, agora ela faz parte da educação escolar, sendo a porta de entrada para a Educação Básica. Com uma responsabilidade extremamente significativa, a sua prática, no interior das escolas, é cheia de especificidades, como: uma rotina organizada e planejada para atender às crianças bem pequenas e pequenas; a sala de aula deve ser um espaço que promova a ludicidade e o conforto; as práticas pedagógicas necessitam considerar as interações e as brincadeiras; as concepções de cuidar e educar são fundamentais na Educação Infantil; e o(a) professor(a) planeja e (re)planeja as atividades e as vivências que possam envolver as crianças no processo de ensino e aprendizagem. Assim, compreendemos que a Educação Infantil deve ser organizada e planejada com o fim de auxiliar no desenvolvimento integral da criança, tal como expresso nos preceitos legais.

Quando dialogamos sobre Educação Infantil, pontuamos a ideia de infância, que, na visão de Skliar (2014, p. 164), “infância é a memória da própria infância”, ou seja, é uma fase com os seus próprios sentidos, des-

cobertas, profundidades e intensidades. Nenhuma definição sobre infância poderá conceituar ou restringir os sentimentos cultivados e despertados nessa etapa de vida.

Nesse sentido, o (a) professor (a) que experimenta, profissionalmente, a Educação Infantil é transformado pelos vários saberes, narrativas e manifestações das crianças, pois as infâncias ensinam e instigam os (as) professores (as) a planejarem atividades que sejam interessantes para o desenvolvimento e a aprendizagem dos pequenos. Nas palavras de Ostetto (2000, p. 177), planejar é a “[...] atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”, por isso é necessário conhecer os diversos olhares e as infâncias que estão presentes na sala de aula.

Atualmente, a ação de planejar na Educação Infantil está interligada à nova proposta curricular disseminada pela Base Nacional Comum Curricular, um documento normativo que deve ser inserido no currículo das escolas da Educação Básica. Destacamos que o currículo da Educação Infantil, assim como em toda Educação Básica, deve contemplar a BNCC (é o currículo mínimo), mais a parte diversificada (aspectos regionais – sociais, culturais, históricos e econômicos).

Nesse contexto, a prática do (a) professor (a), a rotina, os planejamentos, as maneiras de ensinar e aprender na Educação Infantil são ressignificadas, desafiando o (a) docente a conhecer o texto político (a BNCC) e, assim, buscar formações que possam reformular as suas práticas. Mesmo com a implementação da BNCC, precisamos destacar que a organização de vivências e o planejamento na Educação Infantil é uma “[...] atitude crítica do educador [...], por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para sua prática” (OSTETTO, 2000, p. 177).

Destacamos que o planejamento curricular na Educação Infantil necessita considerar a criança no centro do processo, ou seja, como “[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos

e crianças de diferentes idades [...]” (BRASIL, 2013, p. 86). Diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: “[...] as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional” (BRASIL, 2013, p. 87). Pois, quando o (a) professor (a) conta histórias, brinca, dialoga e amplia as possibilidades de participação das crianças, ele ou ela, enquanto profissional da Educação Infantil, reformula a sua sensibilidade e replaneja as suas ações.

Para Oliveira (2020), as DCNEI (BRASIL, 2010), ao conceberem o currículo como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Apontam para um direcionamento para o currículo em que difere de (i) posição de “[...] transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos” e (ii) o pensamento de que as crianças só devem vivenciar aquilo que é da cultura infantil (OLIVEIRA, 2020, p. 193).

A partir disso, podemos dizer que o (a) professor (a), ao disponibilizar momentos de fala (oral ou corporal) e de escuta direcionadas às crianças, está compreendendo em seu planejamento as concepções do seu grupo, assim possibilitando que as crianças pequenas planejem juntamente com ele (a). Ressaltamos que o ato pedagógico de planejar a rotina e as atividades da Educação Infantil é uma responsabilidade do (a) docente e torna-se um documento essencial para mostrar as perspectivas teóricas e metodológicas; as bases psicológicas de ensino; e a abordagem de desenvolvimento defendida, ou melhor, esse instrumento apresenta o perfil do(a) profissional que o construiu.

Nesse viés, é fundamental que o (a) professor (a) da Educação Infantil, ao realizar os seus estudos direcionados para organização da sua prática envolvendo a BNCC, focalize as intenções, ideologias e pontue os detalhes que permeiam o documento para dialogar de maneira crítica, porque reconhecemos a Base Nacional Comum Curricular como um texto construído

para a manutenção do capital e, conseqüentemente, para atender a um grupo dominador, favorecendo a constância da relação opressor-oprimido.

A BNCC pontua os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, são eles:

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

**Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).



De acordo com Oliveira (2020), os direitos de aprendizagem foram delineados para atender aos princípios da Educação Infantil já propostos nas DCNEI (BRASIL, 2010), quais sejam: éticos, políticos e estéticos e apontam os saberes “[...] que são, ao mesmo tempo, meta da educação e recurso para o atendimento da criança dentro de um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas infantis” (OLIVEIRA, 2020, p. 196). Assim sendo, como diz a autora, aprender a conviver democraticamente só é possível se a criança vivencia um ambiente democrático, no qual é ouvida e respeitada (OLIVEIRA, 2020).

Esses direitos apontados pelo documento necessitam ser refletidos por meio das atividades planejadas pelo (a) professor (a). Assim, ao buscar desenvolver uma prática pedagógica efetiva, deve-se refletir sobre: Como elaborar atividades que possam englobar esses direitos? Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento alteram a organização e o planejamento das atividades docentes do professor?

Reconhecemos os(as) professores(as) da Educação Infantil como pesquisadores(as) e produtores(as) de estratégias para atender ao sistema escolar e às expectativas da família da criança e são desafiados(as) diariamente a reformular práticas, avaliar e registrar o desenvolvimento do (a) seu aluno (a). Desse modo, as responsabilidades docentes são impulsionadas por estímulos externos e internos ao processo e, por isso, as formações continuadas podem ser um dos caminhos motivadores para a prática docente.

E, no decorrer das formações, nas reuniões de professores (as) e gestão escolar; nos cursos de especialização e em outros percursos de discussão e reflexão, as vozes dos (as) docentes da Educação Infantil precisam ser escutadas, os planejamentos compartilhados e as experiências apresentadas. E as atividades podem ser repensadas e dialogadas coletivamente para organizar atividades que atendam aos direitos citados na BNCC, porém destacando que o centro do processo é o desenvolvimento da criança pequena.

O (a) docente, quando salienta em seu planejamento os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os interliga aos campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quanti-

dades, relações e transformações, o seu planejamento, a sua rotina e os seus objetivos se modificam diante das concepções apresentadas. Para Oliveira (2020), os campos de experiências são convites a uma prática pedagógica significativa para os alunos, como também para o(a) professor(a).

Porém, essas transformações no cenário curricular proporcionam diferentes investigações sobre a prática de ensino na Educação Infantil, que passa por ressignificações. Essas novas práticas devem assistir à criança pequena, considerando as suas expressões, histórias e individualidades.

Ao refletir sobre os possíveis desafios para envolver a BNCC no planejamento dos (as) professores (as) da Educação Infantil, questionamos: será que as escolas públicas estão preparadas para contemplar as novas demandas curriculares e assegurar os recursos que são solicitados no planejamento do (a) professor (a)? O (a) professor (a) pode planejar atividades em laboratórios de informática e utilizar diferentes recursos tecnológicos? Materiais interativos e espaços de ludicidade serão disponibilizados? Os espaços escolares serão transformados para assegurar as propostas? Ou o (a) professor (a) será desafiado a planejar, elaborar e pensar recursos mínimos para atender ao máximo exigido?

As indagações surgem para nos fazer refletir sobre as políticas educacionais e a organização do ensino na Educação Infantil. Diante do exposto, os (as) professores (as) dessa etapa de ensino são desafiados (as) a planejar as suas práticas e a desenvolver um trabalho intencional e lúdico, que priorize as interações e brincadeiras.

Assim, pontuamos algumas práticas que precisam ser inexistentes na Educação Infantil, como: a naturalização do processo de ensino - aprendizagem; a passividade docente; uma rotina estagnada; a ausência da prática criativa; a falta da afetividade, do cuidar, do educar e da interação; a predominância de ações repetitivas, de cópias e memorizações; não pode haver o excesso de disciplinamento e instrução; e outras situações que não considerem a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Portanto, umas das etapas que compõem organicamente a prática do (a) professor (a) é a do ato de planejar. Como escreve Angotti (2010, p. 60): “o planejamento é o momento singular do professor para proceder à

organização sistemática de suas concepções, de suas crenças, do seu referencial teórico na projeção completa do seu fazer”.

Nesse momento, o(a) docente é desafiado(a) a dialogar com as normatidades curriculares para a Educação Infantil; a compreender as propostas do projeto pedagógico; e reconhecer, em todo o processo, as bases psicossociais das crianças, considerando-as como pessoas que transformam a realidade social.

## **POLÍTICA CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE: OS POSSÍVEIS DESAFIOS DOS (AS) PROFESSORES (AS) DA PRÉ-ESCOLA EM PLANEJAR A SUA PRÁTICA**

O percurso histórico da Educação Infantil é marcado pelo assistencialismo, pelas concepções de higienização e pelas ações contra a mortalidade infantil, havendo mínima preocupação com as propostas pedagógicas e as políticas públicas de atendimento educacional para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Reconhecida a sua importância no desenvolvimento da criança-cidadã, a Educação Infantil se reconfigura, tanto legalmente quanto pedagogicamente. Consequentemente, o(a) educador(a), na Educação Infantil, também se torna complexo.

O perfil do(a) profissional da Educação Infantil é modificado; os (as) professores (as) dessa etapa de ensino não são mais cuidadores (as) ou mulheres com habilidades para trocar fraldas e acalantar as crianças ou pessoas que possam manter a criança alimentada e limpa, mas devem ser indivíduos com habilidades que obtêm formações estabelecidas nos preceitos da legislação educacional, tendo em vista, como a LDB apresenta em seu art. 62, que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...]” (BRASIL, 1996, p. 54).

Diante disso, as instituições de ensino, que educam e cuidam de crianças pequenas (faixa etária de 4 até 5 anos e onze meses), necessitam cumprir com o papel de desenvolver integralmente a criança com a responsabilidade de analisar e considerar no processo educativo as singularidades de cada ser. Mas, para alcançar esse objetivo (o desenvolvimento integral

da criança pequena) é essencial que os (as) professores (as) que atuam na Pré-escola compreendam os tempos e espaços que devem ser construídos na Pré-escola para atender esse grupo de alunos (as).

E, nesse sentido, buscar teorias, organizar as ideias para trabalhar os campos de experiências, desenhar a metodologia, separar recursos, realizar registros e ações avaliativas, ou seja, planejar a prática. Destacamos que, na pré-escola, os (as) professores (as) precisam ser qualificados(as) para incluir em seus planejamentos “[...] o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade e das habilidades sociais; envolver o domínio do espaço, do corpo e das modalidades expressivas [...]” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 21). As autoras Craidy e Kaercher (2001) também enfatizam a importância da investigação e da curiosidade que deve ser despertada na criança pequena.

As ações apontadas serão contempladas no momento em que o (a) professor (a) da Pré-escola tiver formação, vivências e práticas para trabalhar nessa etapa. Entretanto, precisamos lembrar que esse(a) profissional, além de ser professor(a), é um ser humano com desejos, angústias, tristezas, alegrias, saberes e histórias. Nesse contexto, expressa as suas concepções, os seus sentimentos e as suas experiências em seus planejamentos.

As escolas almejam a formação de cidadãos autônomos, criativos e atuantes na sociedade, no entanto é na rotina construída na sala de aula que podemos presenciar se a organização do conteúdo e as ações do planejamento estão em acordo com esse propósito. E, como mencionamos, o planejamento não é uma ação neutra, pois nele estarão contidas as concepções, os sentimentos, as qualificações e as experiências do (o) professor (a). E ainda serão inseridas no plano as intencionalidades do projeto político pedagógico e dos documentos normativos curriculares nacionais, como a BNCC.

Como Sartori (2001, p. 49) apresenta, [...] os professores vão estar se colocando nesse processo de acordo com um posicionamento que vem de uma proposta da escola, de sua direção na qual a adaptação passa a ser incluída como parte do “currículo” da escola”. Assim, o planejamento implica em atividades e recursos específicos para, enfim, atender às propostas do

currículo escolar (nesse currículo há as intencionalidades da escola e as políticas curriculares instituídas, atualmente citamos a BNCC).

Diante do exposto, o (a) professor(a) da Educação Infantil é desafiado (a) a contemplar em seus planos várias intencionalidades e ideologias, mas perguntamos: O centro do processo não é a criança? As ações não devem ser planejadas para atender ao desenvolvimento integral da criança? Será que a proposta pedagógica e as políticas curriculares estão interligadas para atender aos interesses das crianças ou aos interesses do sistema capitalista e mercadológico?

São diversos os questionamentos. O (a) professor (a), ao organizar a sua prática, precisa sentir, escutar e observar as respostas das crianças pequenas, pois elas são os atores principais. E, na prática, o (a) docente tem a autonomia de tecer, juntamente com os seus alunos, o caminho que será trilhado.

Evidenciando a intencionalidade pedagógica, as explicações teóricas e as práticas que embasam os motivos das seleções das atividades, dos recursos, dos jogos e das brincadeiras, relatando as etapas do processo e como os grupos de alunos realizaram essas propostas, dessa maneira o planejamento e a execução das atividades oportunizam aos professores(as) e aos alunos(as) a possibilidade de interação e (re) planejamento de maneira coletiva.

Dialogando sobre a política curricular e a Educação Infantil, citamos a atual política direcionada para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC. Esse documento relata sobre o (a) professor (a) da Educação Infantil, pontuando que eles (as), ao organizarem os seus planos de ensino, devem promover “[...] experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica” (BRASIL, 2017, p. 41). É oportuno salientar que as interações e brincadeiras precisam estar presentes na organização das atividades na pré-escola, pois são os eixos estruturantes da prática pedagógica (BRASIL, 2017).

O documento continua visibilizando o trabalho do (a) educador (a), pois ele (a) tem que “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 41).

Para o (a) professor (a) realizar essas ações, ele (a) ativa o seu repertório de saberes que são fundamentados pela prática diária com a criança pequena.

Assim, de acordo com Pimenta (2005, p. 43), o saber pedagógico “[...] é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho [...] é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”. Nesse sentido, a prática docente é permeada de saberes e variáveis que influenciam no planejamento e nas outras ações apontadas pela BNCC.

Nos processos de organização da rotina na pré-escola, o planejamento, em algumas situações, é compreendido como um instrumento técnico sem flexibilização, ou seja, um documento que apresenta “[...] o passo a passo como uma receita de cozinha, sem poder ser alterado” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 113). Porém, Pimenta (2005, p. 46) argumenta que “[...] o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas” e para descobrir possíveis respostas o (a) professor (a) realiza as suas interpretações, suas pesquisas e seus estudos e flexibiliza o planejamento para atender ao objetivo da pré-escola: o desenvolvimento integral da criança pequena.

Os engessamentos, as limitações e as estagnações no planejamento podem ser apontados por um currículo formal que busca a manutenção da relação opressor x oprimido; pelas restrições na formação do (a) professor (a) interligadas à indissociabilidade entre teoria e prática; e por uma gestão não democrática e outros fatores. Assim, a prática do (a) professor (a) é influenciada por vários contextos que partem das variáveis dos macrossistemas (os documentos normativos para Educação Infantil) e a atingem os microsistemas (a escola e os seus agentes).

Portanto, as práticas docentes são influenciadas, ressignificadas e replanejadas, na maioria das vezes, para contemplar as concepções mercadológicas e capitalistas, apresentando a educação como meio para gerar produtos. Mas, o (a) professor (a), ao observar os processos educativos e reavaliar a sua prática, necessita planejar situações que estimulem a criança pequena a se desenvolver integralmente de modo a:

Refletir sobre a educação pré-escolar implica levar em consideração a criança, como sujeito desejante, ativo, cognoscente, filiado a determinado grupo social e familiar e, portanto, um sujeito histórico, condicionado a determinantes socioculturais. Um sujeito singular em sua maneira de estar no mundo e de adaptar-se, ao mesmo tempo que precisa instrumentalizar-se para modificar e reconstruir sua própria realidade. (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996, p. 31)

Planejar é dar ao docente condições de avançar no desenvolvimento integral da criança. É, portanto, uma atividade de reflexão diária e constante, que não visa apenas uma seleção do que se vai estudar, mas analisa, compreende, diagnostica e acompanha os avanços e desafios das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento na Educação Infantil é o momento da sistematização da prática pedagógica, de modo que possibilite o desenvolvimento integral da criança, a sua participação cidadã no mundo, bem como da apropriação dos princípios da vida social, a vivência cultural da sua comunidade e o respeito às demais manifestações culturais.

E, sobretudo, constituindo-se como um ato político, o planejamento deve voltar-se para a criança, o (a) professor (a) e a escola, suas aprendizagens e experiências. Ao docente cabe aprofundar-se teoricamente, desenvolver metodologias diversas e utilizar os recursos disponíveis na escola, afim de enriquecer a sua prática. E, de modo especial, planejar reconhecendo a criança como sujeito, com peculiaridades, desejos e vontades.

## REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

AROEIRA, Maria Luísa Campos; SOARES, Maria Inês; MENDES, Rosa Emília. *Didática de pré-escola: vida criança: saber brincar e aprender*. São Paulo: FDT, 1996.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLE, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessado em: 07 de março de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 de março de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 06 de marco de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, última versão, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 06 de março de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 de março de 2021.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **BNCC e educação infantil: quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

SARTORI, Cristina Helena Guimarães. **Entrada da criança na escola e período de adaptação**. Campinas: Alínea, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



# PRÁTICAS DAS PROFESSORAS E DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA COVID-19: DESAFIOS, CRIAÇÕES E REFLEXÕES PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Laís Nogueira de Oliveira Landim<sup>10</sup>  
Queila Cristina de Oliveira<sup>11</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo narrar as experiências de duas docentes sobre as Práticas Pedagógicas<sup>12</sup> desenvolvidas em turmas de crianças na faixa etária de 5 (cinco) a 6 (seis) anos de idade de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, durante o período de isolamento social devido à Pandemia do novo Coronavírus.

Considerando que ainda não há um acervo considerável de pesquisas educacionais que englobam esse contexto da Covid-19, faz-se relevante perquirir em torno de narrativas docentes sobre as Práticas Pedagógicas desenvolvidas com as crianças nesse presente. O que as docências da Educação Infantil têm a narrar sobre suas experiências nesse tempo? Que/Se Práticas Pedagógicas foram realizadas no intuito de assegurar os direitos das crianças às aprendizagens? Como/Se foi possível a participação delas no constructo dessas Práticas?

Esse exposto não pretende responder a essas tão urgentes indagações. O objetivo maior é provocá-las no intento de contribuir para as pesquisas sobre esse tema. Tencionamos, aqui, sobre as experiências em torno das Práticas Pedagógicas desenvolvidas nesse contexto e sobre os desafios educacionais envolvidos nesse percurso para além do espaço físico de uma

<sup>10</sup> Especialista em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramentos, Supervisão Escolar e Metodologia do Ensino da Arte. Professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (SMED Belo Horizonte/MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/0891581130121673>

<sup>11</sup> Mestra em Educação e Docência (UFMG). Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental (SMED Belo Horizonte/MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/4444466949053473>

<sup>12</sup> A prática pedagógica “[...] é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos [...]” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 2).

EMEI - lugar de pertencimento especial e afetivo para nós, onde interagimos com as crianças, as famílias e com os pares.

Ressaltamos que essa EMEI, entre os anos de 2017 e 2019, foi o *locus* de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação e Docência, pela UFMG<sup>13</sup>, que propôs investigar sobre as Práticas Pedagógicas, considerando a participação infantil. Esse estudo vem reverberando-se em diálogos entre as docentes dessa instituição<sup>14</sup>, possibilitando discussões, reflexões e ações também nesses tempos de isolamento social.

Algumas dessas perspectivas serão abordadas no decorrer dessa escrita, considerando a importância desses diálogos. Sobre esse aspecto, acreditamos no potencial que pode engendrar a socialização de Práticas Pedagógicas, pois expõem os pontos de vistas das docências que se posicionam, nesse lugar da Educação Infantil, por suas narrativas “[...] pela legitimidade de quem observa, pergunta, traduz e refaz o sentido das Práticas Pedagógicas, enfim, por quem produz saberes a partir da sua própria experiência com as crianças” (OLIVEIRA, 2019, p. 162).

Destarte o enfrentamento à Covid-19, no ano de 2020, moveu-nos a investigar, deduzir, criar e ainda tentar corresponder com as crianças, por meio de diversas intenções e realizações educativas. Abordaremos, sinteticamente, alguns desses desdobramentos sobre uma das EMEIs, partindo das políticas educacionais adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, focalizando nas ações pedagógicas desenvolvidas nessa escola. Serão apontados alguns princípios e concepções que nortearam nossos fazeres, enquanto docentes, envolvidas nesse processo. Também será relatado como se deu a parceria entre a família e a escola e como as atividades foram desenvolvidas, apesar do distanciamento social.

---

<sup>13</sup> Pesquisa realizada por uma das autoras do presente texto. Sendo docente e pesquisadora nessa EMEI com nome e localidade ocultados, para preservar a ética referente ao acordo sobre sigilo.

<sup>14</sup> Conforme OLIVEIRA (2019), os resultados das análises dessa pesquisa apontaram para a necessidade de investimentos nas ações de Formação Continuada das professoras dessa EMEI, a fim de que o diálogo entre pares reverberasse alternativas nesse contexto. Para dar abertura a essas conversas foi criado, por ela, um Produto Pedagógico denominado “Ateliê Narrativo”, introduzido por um vídeo, acessível pelo link: <https://youtu.be/IXSHZogqHVQ>.

## ALGUNS DESDOBRAMENTOS DA PANDEMIA: MEDIDAS POLÍTICAS E EDUCACIONAIS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELA EMEI

No final do ano de 2019, o mundo se deparou com a notícia do novo vírus da Covid-19 que teve seus primeiros casos em Wuhan, na China, e logo se espalhou por todos os continentes, dando origem à pandemia do Coronavírus. Em fevereiro de 2020, o primeiro caso dessa doença foi notificado no Brasil e, com o intuito de conter uma possível transmissão em massa, grande parte dos estados e prefeituras decidiu manter apenas os serviços essenciais em funcionamento. A medida fechou escolas por todo o país. No dia 18 de março de 2020, a prefeitura de Belo Horizonte publicou no Diário Oficial do Município (DOM) uma portaria<sup>15</sup> decretando a suspensão das atividades escolares, a partir do dia seguinte, por tempo indeterminado. Imediatamente, segundo a portaria SMOG N° 010/2020<sup>16</sup>, todos/as os/as professores/as passaram a prestar serviços na modalidade de sobreaviso devido à Covid-19 e, posteriormente, passaram para o regime de teletrabalho<sup>17</sup> no mês de junho.

Mediante a implementação desse novo regime de trabalho dos/das professores/as dessa rede, no mesmo dia da publicação da portaria, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) também publicou no DOM o “Documento orientador do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH) para o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH) frente à pandemia da Covid-19”<sup>18</sup>. Tal documento esclarecia que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em situações emergenciais, a educação à distância era permitida para diversas modalidades e níveis de ensino, mas não incluía a Educação Infantil.

<sup>15</sup> Segundo a PORTARIA SMED N° 102/2020. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1226968>.

<sup>16</sup> Segundo a PORTARIA SMOG N° 010/2020. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1226970>.

<sup>17</sup> Segundo a PORTARIA SMED N° 110/2020. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816>.

<sup>18</sup> Conforme Documento Orientador do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH) para o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH) frente à pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229808>.

Por esse motivo, todas as atividades que foram realizadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) a partir de junho, no ano de 2020, não tinham como finalidade a validação de carga horária letiva, apenas visava à manutenção do vínculo entre as escolas, os alunos e as famílias. Com isso, as atividades elaboradas para as crianças não eram obrigatórias e não condicionavam a garantia de permanência nas vagas. Além disso, foi dada pela SMED às EMEIs a autonomia de escolherem a melhor forma de interagirem com a comunidade escolar e de planejarem quais tipos de atividades seriam realizadas, sempre dialogando com as diversas realidades observadas pelos mapas sociais de cada escola.

Vale considerar que não há regulamentação para o ensino à distância na Educação Infantil, ou seja, cumpre-nos salientar sobre a importância do ensino presencial para crianças nessa faixa etária. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das Práticas Pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas 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. Com isso, sabemos que as interações são de extrema importância para a construção da aprendizagem, principalmente no espaço escolar físico, entre as crianças com seus pares, com seus/suas professores/as, com livros, objetos, brinquedos e o que/quem mais vier a acrescentar às suas vivências.

Tomando por base essas considerações, atrelando a alguns resultados da pesquisa de Oliveira (2019) sobre a escuta docente, pode-se afirmar que as crianças melhores são vistas e ouvidas, efetivamente, por seus/suas professores/as dentro dos tempos-espacos do cotidiano escolar. São mais bem observadas a partir de seus pontos de vista durante sua participação ativa no desenvolvimento das Práticas Pedagógicas e por sua ação no constructo desse espaço criado, pela via dos direitos, para e **com** elas.

Nesse período de suspensão das aulas presenciais, as crianças, obviamente, ficaram sem o espaço físico das EMEIs e com o contato com seus/suas professores/as e colegas limitados aos meios digitais. Porém, o compromisso

com os direitos de aprendizagem de cada uma foram mantidos e a afetividade esteve presente em cada vídeo, imagem e atividade enviada. Tivemos notícias de que muitas escolas obtiveram boas avaliações das famílias com relação aos trabalhos desenvolvidos, tal como foi no caso das realizações nessa EMEI em que este estudo se baseia.

## **DIÁLOGOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEITOS QUE INFLUENCIAM NOSSOS FAZERES**

Como ser professores/as de Educação Infantil nesse contexto de isolamento social? Nesse hiato em que as escolas precisaram fechar as portas, ainda assim, preserva-se a abertura ao ato de educar, no intuito de manter uma sequência aos processos de construção de vínculos sociais, afetivos e pedagógicos. Direito das crianças e ética que sempre cabe aos/às educadores/as.

Dessa forma, as propostas direcionadas ao público de crianças na faixa etária de 5 (cinco) a 6 (seis) anos de idade, consubstanciou-se em deferência com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no intuito de assegurar os direitos das crianças de aprender e desenvolver.

Tendo em vista os eixos estruturantes das Práticas Pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37)

Em conformidade com esse documento, nossa atenção, em constante diálogo com os pares, foi voltada aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Logicamente, os limites impostos pelo distanciamento social no percurso de construção dessas habilidades foram sentidos, mas não houve inércia, e sim, tentativas de criar possibilidades voltadas para a participação das crianças.

A pesquisa de Oliveira (2019) salienta sobre a importância dessa participação, intrinsecamente, relacionada à escuta da docência às suas vozes, pelo que corrobora com os Estudos Sociais da Infância<sup>19</sup>, revelando uma concepção da criança como sujeito de direitos, potente, atuante, capaz de criar culturas com seus pares e com os/as professores/as. Por esse viés, relaciona conceitos sobre as infâncias à maneira como as docentes celebram suas práticas. “Assim, inerentemente, a escuta à criança e a participação delas, também se explicitam concepções docentes e escolhas sobre os modos de realizar sua pedagogia” (OLIVEIRA, 2019, p. 54).

Diante desse contexto de Pandemia, as concepções que consideram as crianças como (re)produtora de culturas e sujeitos de direitos, nos movimentamos para corresponder com elas, para além do espaço físico dessa EMEI. Por esse intuito, mantivemos uma frequência de diálogos com a equipe, por meio de videochamadas, unindo forças, reflexões e ações sobre as propostas das atividades, sendo salutar essa troca de ideias com os pares e o apoio da gestão.

Afinal, como planejar e elaborar atividades para crianças com quem tivemos contato presencial por apenas um mês no início do ano letivo, antes do período de isolamento social? A equipe pedagógica dessa escola, de acordo com as Proposições Curriculares dessa rede, pauta-se na concepção de que a criança é o centro do processo educativo.

Ao considerar a centralidade da criança nos processos de construção de conhecimento formal pressupõe-se a individualização destes processos e práticas educativas de tal forma a ajudar todas as crianças, dentro de suas especificidades e saberes, a se aproximarem dos conhecimentos formais, apropriando-se deles a partir de sua maneira de conhecer e de suas experiências prévias. [...] faz-se referência à necessidade de conhecer a criança real e concreta que está em cada turma, suas experiências anteriores, os saberes que

---

<sup>19</sup> A partir de 1990, a Sociologia da Infância contrapõe-se à percepção da criança tida como objeto passivo no processo de socialização. Esse campo considera seus “pontos de vista” como sujeitos que participam, produzem e reproduzem culturas por suas interações. A pesquisa supracitada destaca Alanen (2001); Sirota (2001) e Corsaro (2011), dentre os principais propulsores de tais perspectivas.

elaborou, os modos de ser e de viver de tal maneira que os professores e educadores sejam capazes de intervir para que cada criança relacione seus saberes a formas mais amplas e elaboradas de conhecimento. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 50)

Se no espaço escolar a prática de conhecer a criança real e concreta presente em cada turma já requer bastante esforço por parte dos educadores, para assim planejar sua ação pedagógica, é possível imaginar como foi desafiador tentar manter a qualidade de seus fazeres educativos durante o período de isolamento. Apesar disso, esse percalço, conforme observamos, não foi suficiente para que as professoras<sup>20</sup> de nossa EMEI desanimassem e deixassem seus princípios e concepções de ensino de lado.

Além das formações continuadas e das reuniões constantes com toda a equipe pedagógica, a escola manteve o contato direto com as famílias, enviou questionários para construção de mapas sociais e não mediu esforços para ter ciência sobre como as crianças estavam vivendo este momento, quais eram suas reais necessidades e como seria possível ajudá-las. Tais atitudes fizeram toda a diferença para a construção do trabalho a ser exposto a seguir.

## O PLANEJAMENTO E A ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DAS CRIANÇAS E A PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA

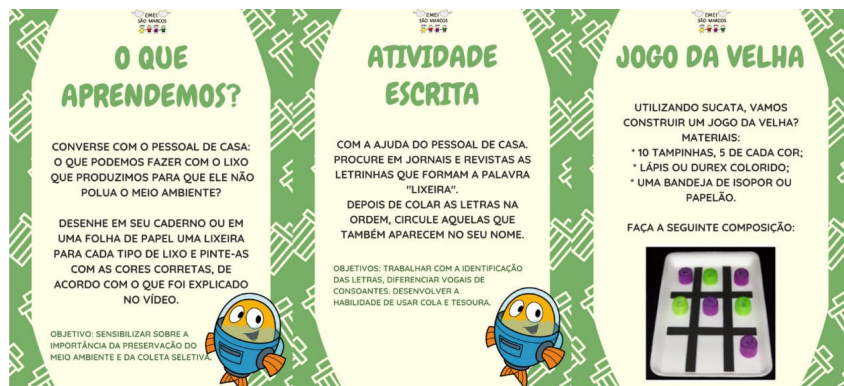
Assim que o regime de teletrabalho foi estabelecido pela SMED aos/às professores/as da rede, a direção e a coordenação da EMEI convocaram uma reunião via *Google Meet* com o grupo das professoras para traçarem um plano de ação frente ao novo desafio: desenvolver atividades remotas que proporcionassem a livre expressão, a imaginação, a criatividade, a ludicidade e a espontaneidade das crianças, com o intuito de reforçar os laços entre a escola e sua comunidade.

Para isso, as docentes se organizaram em grupos por idade. Em uma segunda reunião *online*, apenas com as professoras do grupo de 5 (cinco) a 6 (seis) anos, equipe da qual fazemos parte, decidimos enviar três atividades

<sup>20</sup> Nesse texto, a utilização do termo “professoras da EMEI” refere-se à equipe dessa escola formada exclusivamente por mulheres.

digitais<sup>21</sup> por semana, e que elas deveriam estar interligadas, contextualizadas por um tema, uma história, uma música, dentre outras possibilidades. Também foi combinado que, independente do tema norteador de cada semana, as três atividades teriam como objetivo ampliar as habilidades e as potencialidades das crianças, considerando as linguagens: matemática, escrita, digital, oral, plástico-visual, corporal e musical, segundo as Proposições Curriculares da SMED de Belo Horizonte (2014). Além disso, em cada atividade enviada havia a descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem contemplados nela. Para melhor ilustrar, segue abaixo uma parte de uma das sequências de atividades enviadas às crianças via *Whatsapp*:

**FIGURA 1 – EXEMPLO DAS ATIVIDADES DIGITAIS**



Arquivo pessoal das autoras, 2020. Imagens coloridas.

A proposta dessa semana em questão foi intitulada “O caso das garrafas plásticas”<sup>22</sup>, contextualizada com o episódio do desenho “Peixonauta”, retirado do *Youtube*. A história fala sobre reciclagem e cuidados com o Meio Ambiente, e todas as três atividades enviadas estavam relacionadas a esse tema. Na primeira delas, a criança teria que conversar com seus familiares sobre as reflexões trazidas pela animação e, depois, fazer o desenho com as lixeiras coloridas destinadas à coleta seletiva. Na segunda, foi proposto

<sup>21</sup> O objetivo das atividades digitais “[...] em geral, é ensinar um conteúdo ou desenvolver uma habilidade específica julgada importante pela escola” (FRADE et al., 2018, p. 12).

<sup>22</sup> Peixonauta, O caso das garrafas plásticas. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9uwZHC-ui\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=9uwZHC-ui_Y).



escrever a palavra “LIXEIRA” reutilizando letras de jornais e revistas velhas. Além disso, as crianças foram desafiadas a achar, nessa palavra, letras que também podem ser encontradas em seus nomes. Já na última, ainda trabalhando com o conceito de reciclagem, foram estimuladas a criar seu próprio jogo da velha e jogá-lo, correspondendo às habilidades de raciocínio lógico-matemático.

Inicialmente, a partir das sondagens e dos diálogos com as famílias, ficou decidido que as atividades seriam encaminhadas via *Whatsapp*, conforme as preferências e disponibilidades apontadas sobre esse recurso tecnológico. A direção e a coordenação da escola assumiram o contato com as famílias pelo aplicativo: algumas logo corresponderam, dando um retorno sobre as atividades e enviando imagens das crianças por fotografias e filmagens, possibilitando interagir com elas sobre a proposta, mas não a maioria, inicialmente.

Para melhor educar é necessário tecer uma interlocução, bem como, avaliar sobre a aderência e a participação das crianças dentro da proposta. Assim, foi pedida a autorização aos responsáveis que encaminhassem as imagens de suas crianças para serem publicadas nas redes sociais da escola. O objetivo era de propagar e incentivar outras famílias a oportunizarem também essas atividades aos seus filhos. Tal repercussão contribuiu para novas adesões e a participação das crianças foi aumentando aos poucos, assim como a possibilidade de organização da rotina de estudos em casa.

Mas ainda, perante o reconhecimento da educação como direito de todas as crianças e sobre a atuação docente como complementar à educação familiar, tal como elucida o texto da BNCC (2017), voltamos a atenção para as famílias que tinham alguma limitação para o uso de recursos tecnológicos por dificuldades várias, como: não ter condições para adquirir o aparelho, usos com restrição de internet e/ou utilização apenas no setor de trabalho, dentre outras situações.

A partir da tessitura desses diálogos com as famílias, por meio de contatos telefônicos, e, acatando suas sugestões sobre ter também a opção de um material físico, foi então proposta, pela direção e pela




coordenação da escola, a produção de um material impresso que, posteriormente, as famílias poderiam buscar na escola, seguindo todos os protocolos de segurança no enfrentamento à Covid-19. O projeto se restringiu apenas a essas crianças desse grupo de 5 (cinco) a 6 (seis) anos por se tratar de uma primeira experiência e pelo fato de necessitarem de maiores estímulos, já que ingressariam no Ensino Fundamental no ano seguinte. Assim, foi decidido, em equipe, criar uma apostila com atividades impressas e, além dessa, foi disponibilizado um *kit* com materiais escolares e artísticos para uso das crianças, no intento de melhor viabilizar essa realização.

Nesse novo modelo de atividade, vale ressaltar as seguintes observações: o material também foi enviado por meios digitais para as famílias que preferiram imprimir em casa e também para facilitar o acesso aos *links* sugeridos para realizarem as atividades; já não eram mais três atividades por semana, e sim cinco, de segunda à sexta-feira, e foi possível elaborar atividades para sete semanas.

Considerando que, possivelmente, as famílias pudessem ter algumas dificuldades ao ensinar às crianças, foram distribuídos ao longo da apostila pequenos quadros com dicas de intervenção, para que houvesse auxílio às crianças na resolução dos exercícios, além de instruir sobre o uso do material do *kit* que fora enviado e esclarecimentos sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados em cada atividade.

Para manter o interesse e a interação com as famílias, no início de cada semana, era enviada via *Whatsapp* uma sugestão de brincadeira ou atividade complementar, sempre seguindo o tema em que a apostila se encontrava em determinado momento; já ao final da semana, uma chave de correção era encaminhada com as respostas das atividades, no caso de haver alguma dúvida com relação à resolução delas. A seguir, dois exemplos que compreenderam uma das sequências:

## FIGURA 2 – EXEMPLOS DAS ATIVIDADES DA APOSTILA

|  |   |
|--|---|
| <p><b>DIA: 04/12 – CIRANDA LITERÁRIA</b></p> <p>ESTA ATIVIDADE DESENVOLVE HABILIDADES REFERENTES À ESCRITA E À INTERPRETAÇÃO DE TEXTO. LEIA A PERGUNTA PARA A CRIANÇA E DEIXE QUE ELA RESPONDA DA PRÓPRIA MANEIRA. AJUDE QUANTO À ESCRITA DAS PALAVRAS. DICA: PROCURE AS NOVE LETRAS ATRAVÉS DAS LETRAS E DOS SONS INICIAIS.</p> <p>1- ESCREVA QUEM SÃO OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>2- O QUE O PESCADOR FOI FAZER NO MAR?</p> <hr/> <p>3- O QUE FEZ O BARCO VIRAR?</p> <hr/> <p>4- QUEM TENTOU AFOGAR O PESCADOR?</p> <hr/> <p>5- QUEM SALVOU O PESCADOR?</p> <hr/>  | <p><b>DIA: 10/12 – RECONTO DA HISTÓRIA UTILIZANDO OBJETOS</b></p> <p>AGORA É A SUA VEZ DE RECONTAR A HISTÓRIA! PARA ISSO, PRECISAMOS PRODUIR Nossos PERSONAGENS. DEPOIS DE PRONTOS, FILME OU FOTOGREVE VOCÊ CONTANDO A HISTÓRIA 'O PESCADOR E A BALEIA', DO SEU JEITO, E COMPARTILHE CONOSCO!</p> <p>1- FAZENDO O POLVO</p> <p>PARA APRENDER A FAZER O POLVO, CLIQUE NA IMAGEM OU ACESSO O LINK.</p>  <p>FONTE:<br/><a href="https://www.youtube.com/watch?v=QfCH3M4Gc">https://www.youtube.com/watch?v=QfCH3M4Gc</a></p> <p>&gt; VOCÊ PODE FAZÊ-LO COM O PAPEL COLORIDO, COM O PRÓPRIO ROLINHO DE PAPEL HIGIÊNICO OU COM UM COPO DESCARTÁVEL, COMO NA HISTÓRIA.</p> <p>2- FAZENDO A BALEIA</p> <p>ESCOLHA UMA EMBALAGEM VAZIA DE SHAMPOO OU DETERGENTE E ENCHA DE ÁGUA PARA FAZER O JATO DO ANIMAL.</p> <p>3- IMPROVISANDO O PESCADOR E O BARCO.</p> <p>UTILIZE UMA EMBALAGEM VAZIA OU ATÉ MESMO UM BONECO QUE VOCÊ JÁ TENHA EM CASA. PARA O BARCO, UTILIZE UMA BACIA OU UM POTE DE SORVETE.</p> <p>AGORA É SÓ SOLTAR A IMAGINAÇÃO!!!</p>  <p>ESTA ATIVIDADE DESENVOLVERÁ HABILIDADES DE COORDENAÇÃO MOTORA E SIMBÓLICAS. ALÉM DISSO, PROPORCIONARÁ MOMENTOS DE FRUIÇÃO E PRODUÇÃO ARTÍSTICA. APRESENTE O PAPEL COLOR SET DO KIT DE MATERIAIS RECEBIDO POR VOCÊ!</p> |
|--|---|

Arquivo pessoal das autoras, 2020.

Nessas atividades, o tema norteador da semana foi a história “O pescador e a baleia”<sup>23</sup>. No primeiro dia da semana, o vídeo foi apresentado e, pensando na questão de que nem todos os estudantes possuíam acesso à *Internet*, então, a história foi recontada na forma escrita para que as famílias pudessem ler para suas crianças. A primeira atividade foi uma interpretação da história, focando em dados explícitos no texto, e a segunda incentivou a criança a contar sua parte preferida da história e ilustrá-la, envolvendo habilidades relacionadas à escrita, à oralidade e ao desenho, além de incentivar as crianças a elencarem suas preferências. Já a terceira atividade envolvia a contagem dos tentáculos faltosos de um o polvo, um dos personagens do texto, desenvolvendo habilidades iniciais de adição e subtração. Na quarta atividade, com um foco nas linguagens digital, oral e plástico-visual, utilizando materiais do *kit* enviado às crianças, o desafio era recontar a história como a contadora do vídeo, gravar e compartilhar com a escola, caso desejasse. Esse reconto, especialmente, teve um retorno imenso por parte das famílias. Já na última atividade da semana, sem deixar a musicalidade de fora, foi ensinada uma paródia que falava sobre a amizade entre o pescador e a baleia. Além das

<sup>23</sup> Rá-Tim-Bum: Contadores de Histórias - O pescador e a baleia. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=QEI\\_iViH30k](https://www.youtube.com/watch?v=QEI_iViH30k).

atividades da apostila, como de costume, na segunda-feira, foi enviada como atividade complementar a proposta de que as crianças lessem outras histórias e tentassem identificar os elementos principais delas, como personagens, acontecimentos marcantes, dentre outros, com o intuito de exercitar a leitura.

Salientamos que os esforços profissionais para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças não terminaram com a entrega dessa apostila. Junto a esses encaminhamentos, os diálogos continuaram por meio de vídeos, mensagens e contatos por telefone, com alvo de manter os vínculos afetivos, interlocuções com as infâncias e novas possibilidades de melhor orientar às famílias sobre a proposta pedagógica.

A reverberação foi imediata, com a adesão de ainda mais famílias sobre esse trabalho, pela facilitação do acesso, incluindo cada vez mais crianças. Diversos elogios foram direcionados à equipe pedagógica, dos quais destacamos um, que fez coro uníssono aos outros recebidos: *“Obrigada, o Miguel amou. Já pegou e quer fazer tudo de uma vez, kkkk. Toda hora pergunta se pode fazer as atividades.” A apostila ficou muito bacana mesmo! Equipe nota 1000000!!! Parabéns!!!!*<sup>24</sup>

Tais avaliações foram gratificantes e serviram para mostrar que as atividades desenvolvidas conseguiram contemplar direitos de aprendizagem das crianças. Apesar da distância, foi possível cativar, conquistar e chamar a atenção das famílias, fazendo com que o engajamento e a interação delas só aumentassem. Por meio dessas experiências, o trabalho nesse presente tem sido (re)direcionado, pois ainda enfrentamos, na atualidade, o isolamento social como prevenção ao contágio do Coronavírus. Certamente, teremos mais a narrar sobre nossas ações e reflexões em torno dessas práticas.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Almejamos continuar o presente diálogo estimado por “saberes da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216), isto é, saberes profissionais originados no próprio processo do trabalho docente, que são mobilizados na prática cotidiana, e nela baseados, no decorrer de um

<sup>24</sup> Mensagem encaminhada à diretora Simone César Rodrigues, via aplicativo *Whatsapp*, em 4 de novembro de 2020. Destacamos a presença e o compromisso dessa gestão na interlocução com as famílias.

tempo. Esses saberes exigem “[...] conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Dessarte, narrar sobre nossas experiências na docência da Educação Infantil provoca-nos questionamentos vários sobre os rumos dessas propostas pedagógicas nesse contexto de isolamento social: Quem está no centro do processo: a atividade, o/a professor/a ou a criança? O que se pode narrar sobre as experiências da docência em torno das práticas que são desenvolvidas **com** as crianças?

É inegável que o trabalho ao longo do ano de 2020 foi desafiador: planejar atividades para crianças com quem pouco tivemos contato, pessoalmente; criar matrizes, atividades impressas, com o medo de retroceder nos próprios processos como docentes; oportunizar atividades que não engessassem a aprendizagem, a imaginação, a criação e a fruição infantil, independente do suporte em que foram viabilizadas; dentre outros pensamentos que nos afligiram ao longo dessa jornada.

Assim, ao avaliar as habilidades, as aprendizagens e o desenvolvimento conquistados pelas crianças, reconhecemos que, dentro de nossas possibilidades, essas práticas foram exitosas. Para fazer essa avaliação, utilizamos como referência os diálogos, as produções e as imagens de fotografias e filmagens encaminhadas por suas famílias. Foi possível conferir, portanto, sua relevância por possibilitar a elas a ampliação de suas potencialidades. Além disso, a adesão das crianças nessas atividades contribui com o itinerário dessas realizações.

Todo esse processo nos fez refletir sobre as especificidades da Educação Infantil e avaliar nossas próprias práticas antes e durante o período de isolamento social. Essa reflexão nos ajudou a moldar o nosso trabalho, com o cuidado de respeitar as infâncias e fazer fluir a aprendizagem. Ainda sim, acreditamos que muito precisamos avançar, estreitando cada vez mais os laços com as crianças na tentativa de sempre desenvolver atividades **com** elas, colocando-as no centro do processo educativo e priorizando seus direitos de aprendizagem.

Por agora, a tentativa é corresponder às questões levantadas ao longo desse artigo, e são inesgotáveis, tanto dentro, quanto fora da escola. Com a

certeza de que há mais a narrar sobre essas experiências que compõem a docência, em torno das Práticas Pedagógicas desenvolvidas **com** as crianças, por preservar o sentido da valorização das pessoas da Educação Infantil, pela defesa desse espaço social tão relevante.

## REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Estudos Feministas / Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. p. 69-92.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos**. Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org) – Belo Horizonte: SMED, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 20 de jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

CALDEIRA, Anna M.S; Z Aidan, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia Maria F (org). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO / FaE / UFMG, v. 1, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos digitais e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2018.

OLIVEIRA, Queila Cristina de. **Goles de Infância: Práticas da Docência e das Crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil**. 2019. (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisas. São Paulo, no. 112, p. 7-31, março, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>. Acesso em: 23 maio 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**: Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez, 2000.

# VAMOS BRINCAR DE BANHO DE MATO E ESCAVAÇÕES NA TERRA: PRÁTICAS INTERLOCUTORAS DAS CRIANÇAS E DAS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréa Juliana Costa<sup>25</sup>  
Queila Cristina de Oliveira<sup>26</sup>  
Vinícius da Silva Lírio<sup>27</sup>

## **Maravilhamento**

*Eu vejo um menino de asas  
Por entre rios, pedras e castelos  
Bichinhos, formigas e passarinhos  
Chuva, enxurradas e poças d'águas  
Cava na terra lamas e riachinhos  
Cria labirintos e desnuda mistérios  
Maravilha é ver a criança dizer:  
Este é o mundo!*  
(OLIVEIRA, 2019, p. 24)

## INTRODUÇÃO

A proposta desse texto é evidenciar a importância da escuta docente às crianças em suas brincadeiras. Ao ouvi-las e, sensivelmente, observá-las com atenção ao brincar, elas podem ser reconhecidas como autoras capazes de produzir e reproduzir culturas com seus pares. E, por meio dessa escuta responsiva aos seus enunciados<sup>28</sup>, estimular às docências ampliem a interlocução com as múltiplas infâncias, considerando a importância da

<sup>25</sup> Mestra em Educação e Docência (UFMG). Professora da Educação Infantil (Contagem/MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/1262148066721561>

<sup>26</sup> Mestra em Educação e Docência (UFMG). Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental (SMED Belo Horizonte/MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/4444466949053473>

<sup>27</sup> Pós-doutorado (UNICAMP). Doutorado em Artes Cênicas (UFBA). Professor Adjunto nos cursos de Licenciatura em Teatro, Pedagogia e no Promestre (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/0482809541374065>

<sup>28</sup> Para Bakhtin (2011) cada enunciado é um elo na corrente fluida da comunicação discursiva que corresponde a novas enunciações – quer para o ato de emissão do discurso, que seria a enunciação, quer para um discurso já pronunciado, que seria o enunciado - Assim, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva”. (Ibid., p. 275).

participação dos sujeitos infantes e, por esses acolhimentos, desenvolver práticas dialógicas no contexto da Educação Infantil.

Mediante tais perspectivas essa escrita faz eco a dois estudos que suscitaram essas questões, conforme os resultados apontados nas produções acadêmicas das autoras Costa (2018) e Oliveira (2019)<sup>29</sup>. A primeira investigou as relações de gênero nas brincadeiras desenvolvidas com e entre as crianças na Educação Infantil e, a segunda, sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas, considerando a escuta docente e a participação infantil. O lócus dessas pesquisas foram instituições públicas municipais de Educação Infantil, respectivamente, no município de Contagem-MG, em uma UMEI e, em Belo Horizonte-MG, em uma EMEI<sup>30</sup>.

As escolhas metodológicas desses estudos se aproximaram de alguns elementos da fenomenologia e etnografia. O estudo de Oliveira (2019) foi atravessado, ainda, por uma abordagem autoetnográfica, uma vez que a pesquisadora também compôs a docência nesse contexto, em profundo diálogo com seu grupo familiar.

A poesia que abre esse texto pode exemplificar como se deu parte desse percurso caracterizado por uma escuta atenta e sensível às crianças, as quais, por seus enunciados, apresentaram perspectivas sobre o fenômeno interpretadas como “maravilhamento”, isto é, a beleza intrínseca que se compõe na forma como esses infantes criam seus mundos, especialmente, em suas brincadeiras.

Ademais, a abordagem de ambas, no desenvolvimento de seus estudos, compartilham finalidades ao adensar suas análises em diálogo com os sujeitos que integraram o universo de suas pesquisas, considerando seus significados, suas concepções e suas subjetividades, em relação aos acontecimentos e às interações presentes nas práticas cotidianas.

---

<sup>29</sup> Pesquisas realizadas na Universidade Federal de Minas Gerais, no contexto do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre/FaE), orientadas pelo professor Vinícius da Silva Lírío. Cf. COSTA, 2018; OLIVEIRA, 2019.

<sup>30</sup> As siglas e nomenclaturas que definem essas escolas variam nessas duas cidades, sendo UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) em Contagem, de acordo com a Lei nº 4.905 de 17 de novembro de 2017 e EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), e, em Belo Horizonte, conforme a Lei 11.132, de 18 de Setembro de 2018, que estabelece a autonomia administrativa das UMEIs, transformando-as em EMEIs.



A recolha dos dados, os procedimentos e recursos utilizados incluíram: diários de bordo; gravações de aulas em vídeo; gravações, em áudio, de conversas e entrevistas semiestruturadas; além de artefatos vários produzidos pelos sujeitos interlocutores, nas duas instituições de ensino.

A concepção de criança nessas pesquisas vai ao encontro dos Estudos da Sociologia da Infância, notadamente no que vem sendo construído a partir dos anos 1990, pois implica em outra perspectiva de olhar, de compreensão e entendimento desse sujeito. Nesse sentido, estabelecemos um diálogo com alguns referenciais nos campos da Educação, Antropologia, Filosofia, Linguagens e Psicologia, compreendendo a criança como um ser potente, atuante e capaz de criar culturas conosco.

A descrição compreendida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se assemelha a uma síntese dessas concepções, ao considerar a criança como

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, 2017, p. 37)

Vale elucidar que essa compreensão acerca da criança foi citada, inicialmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e incluem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, entendendo esta como sendo “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos” (Ibid., p. 35).

Esse entendimento vai ao encontro de um conceito que considera a brincadeira como a

[...] atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação [...] iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimento e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. (BRASIL, 2012, p. 11).

Nesse sentido, as crianças são incluídas no centro do processo educativo, como sujeitos históricos, sociais, cidadãos com direitos, capazes de agir, pensar e deixar as suas próprias marcas, tendo o brincar como uma das expressões fundamentais em suas vidas.

Dentro desta ótica, como pontuam Salles e Faria (2010, p. 44),

considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – entre adulto e criança -, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito.

Diante dessas abordagens, reconhecemos ser fundamental que as instituições de ensino possam compreender a importância do brincar enquanto possibilidade de valorização desses sujeitos, pelo reconhecimento de suas singularidades e expressões, considerando o “[...] o brincar e a brincadeira como direitos inalienáveis de uma educação mais ética e mais sensível, princípios fundamentais para nossas ações de formação” (DEBORTOLI *et al.*, 2009, p. 109).

Seguindo essa guisa, queremos abrir um diálogo sobre a importância da escuta docente como possibilidade de interlocução da docência com as crianças, acolhendo-as em situações que envolvem as brincadeiras na Educação Infantil, conforme alguns elementos analisados nas duas pesquisas supracitadas.

## A ESCUTA DOCENTE ÀS CRIANÇAS NAS BRINCADEIRAS

“EU VOU É TOMAR BANHO DE MATO!”

Em uma tarde ensolarada, de uma segunda-feira do mês de novembro do ano de 2017, as crianças pequenas da UMEI estavam acabando de fazer a colagem de imagens no caderno sobre a higiene pessoal. Quando a professora disse: “Agora é hora do parquinho, né?”. E,

em coro, as crianças responderam: “É!” Em seguida, a professora falou: *“Hoje, nós iremos ao parquinho da frente porque o outro está sendo usado. Ou, também, podemos ficar na sala e usar a massinha de modelar. Vamos fazer a votação? Aí, o maior número de dedinhos levantados vai para o parquinho. Ou, se o maior número de dedinhos levantados for para modelar massinha, a gente vai modelar massinha. Podemos começar? Atenção! Para o parquinho, levanta o dedo!”* A professora fez a contagem e revelou que doze crianças levantaram o dedinho: *“Ganhou o parquinho!”*. Em seguida, alegres e saltitantes, as crianças foram para o parquinho. Logo, começaram a brincar. Havia criança no escorregador, nos cavalinhos e correndo com colegas. Roseara<sup>31</sup> avistou um local que em cima estava gramado e, na descida, estava coberto por matos altos; e, saiu correndo para lá, dizendo: *“Eu vou é tomar banho de mato!”* Nesse momento, as outras crianças começaram a rir e logo saíram correndo, indo em direção ao alto do morro. Escorregavam, utilizando o impulso do próprio corpo na terra, para descer mais rápido. Ao final da descida, se levantavam e corriam dentro do mato alto, encobrendo os seus corpos, por repetidas vezes. Era possível ver a alegria estampada em seus rostos e ouvir as suas gargalhadas. Após algum tempo, a professora chamou as crianças para lavar as mãos, pois já estava no momento do jantar.<sup>32</sup>

A descrição da brincadeira “Banho de Mato” realizada pelas crianças dessa UMEI nos revela uma disposição para aventurar e conhecer, tal como um desejo “mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 1987, p. 78). O brincar como ato de descobrir, criar, viver e expressar.

Nesse contexto é que essa brincadeira foi apoiada e acolhida pela professora da turma, que demonstrou escutá-las, assegurando aprendizagens, desenvolvimento e construção de conhecimentos, ao ser iniciada pelas próprias crianças tiveram oportunidades de criar por meio de uma cultura

<sup>31</sup> Nomes fictícios para preservar o sigilo e reafirmar a postura ética com as crianças, conforme foi acordado nas duas pesquisas. Aqui, colocamos as falas dos sujeitos em itálico para diferenciar das outras citações.

<sup>32</sup> Texto adaptado sobre síntese das anotações do Diário de Bordo, em 13 de novembro de 2017, cuja descrição foi realizada na pesquisa de Costa (2018, p. 56-57).

de pares, isto é, “as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 151).<sup>33</sup>

Dessa maneira, ao observarmos as ações delas, nesse “Banho de Mato”, faz-nos refletir sobre a centralidade que a brincadeira deve ocupar nessa etapa de ensino, ao considerar

[...] o brincar como uma possibilidade de expressão, reconhecendo-o como cultura, como forma do ser humano de tornar-se presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e de integrante de um grupo social, há uma chance de o brincar se instalar como uma das ações de formação de identidade da criança e, aí, sim, exercer um papel importante na aprendizagem. (PEREIRA, 2009, p. 26)

Vale considerar que esse processo de explorar o ambiente possibilita que as crianças utilizem diversos espaços da instituição para brincar, expressando-se a partir de gestos, falas, movimentos, imprimindo as suas marcas e sendo “[...] protagonistas e autoras dos projetos que vivenciam em seu cotidiano, junto com o professor e todos os envolvidos [...]. Estreitam-se laços de afeto e sentidos de pertencimento” (GUEDES *et al.*, 2019, p. 35).

A esse respeito, a pesquisa de Costa (2018) nos revela que o desenvolvimento de ações pedagógicas que privilegiam as brincadeiras está descrito no Projeto Político Pedagógico da UMEI que compôs seu universo de estudo e visa incluir as crianças no centro do processo educativo. Naquele contexto, a professora da turma observada deu ênfase a isso, em concordância com esse documento, expressando que “[...] o brincar é extremamente importante e é uma grande prioridade [...]” (Ibid., p. 18).

Nessa perspectiva, é necessário buscar compreender o brincar como uma das possibilidades de expressão da criança, ouvindo-a, reconhecendo-a como capaz de produzir e reproduzir culturas com seus pares. Assim, salientamos que as vozes das crianças devem ser ouvidas, ultrapassando a

---

<sup>33</sup> Para esse autor, a cultura é vista por valores e normas compartilhadas que engendram o comportamento, a partir do contexto social no qual as crianças interagem, negociam e criam culturas com seus pares, “para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos” (CORSARO, 2011, p. 39).

ideia do brincar como algo utilitário ou restrito às propostas didáticas do professor.

Quanto a isso, Pereira (2009, p. 26) considera ser

[...] importante estabelecer uma diferença entre o brincar como ferramenta e o brincar como expressão. A partir do momento em que uso o brincar como simples ferramenta de ensino, eu privo a criança do exercício de reelaborar uma dada realidade e dar novos significados às coisas sem volta. Porém, se entendo o brincar como uma possibilidade de expressão, reconhecendo-o como cultura, como forma do ser humano de tornar-se presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e de integrante de um grupo social, há uma chance de o brincar se instalar como uma das ações de formação de identidade da criança e, aí, sim, exercer um papel importante na aprendizagem.

Para além de uma ferramenta, o brincar, como possibilidade de expressão, promove a criação de culturas entre crianças, de umas com as outras, um potencial que pode ser ampliado e intensificado na interlocução com seus/suas professora/res.

Sobre isso, Oliveira (2019) interpretou que as crianças da EMEI na qual desenvolveu sua pesquisa, em suas formas de brincar, emitiam discursos e se apresentavam como participantes na elaboração das práticas com a professora. “Diretamente, isso enreda o modo como as crianças são ouvidas, mediante as concepções que temos, considerando suas motivações, interesses, sua forma ‘brincada’ e sua criação que representa seu sentido e seus discursos” (OLIVEIRA, 2019, p. 110).

Assim, a criança vai se constituindo como sujeito de cultura e, também, recebe os estímulos do meio social no qual está inserida, sendo importante que a instituição de ensino possa criar oportunidades para as crianças brincarem de diversas formas, conhecer, re (criar), explorar, “[...] ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 34).

Tendo em vista as especificidades da Educação Infantil, é importante estarmos atentos/as a intencionalidade educativa nas propostas que são desenvolvidas pelos/as docentes. Isto é, uma abordagem e um movimento que, “[...] ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica” (BRASIL, 2012, p. 12).

A esse respeito, é imprescindível uma maior aproximação do adulto para uma escuta atenta das crianças, reconhecendo as suas preferências, buscando ouvi-las e nos deixar surpreender com o que elas têm a dizer. Essa dinâmica pode ser reconhecida em um trecho descrito no diário de bordo de Costa (2018, p. 27), considerando uma situação na qual, durante uma conversa com a professora, as crianças falaram com entusiasmo sobre suas brincadeiras prediletas:

**Paloma:** *Eu gosto é de brincar de pega-pega!*

**Henrique:** *Eu gosto de papagaio!*

**Pedro:** *Eu de corre cotia!*

**Gislene:** *Eu já gosto de brincar no escorregador! [...].*

Conforme a observação feita por essa pesquisadora, nesse contexto a docente da UMEI buscava incluir em suas práticas pedagógicas as brincadeiras prediletas apresentadas pelas crianças. Isso tornou evidente que a escuta docente atenta às crianças acolhe percepções trazidas por elas, que resultam em falas que expressam as suas vivências, suas escolhas, seus conhecimentos e refletem naquilo que as constituem e no que elas constroem socialmente.

De modo semelhante, ao entrevistar os infantes da EMEI sobre “o que é ser criança?”, quando elas pronunciam sobre si mesmas, Oliveira (2019) pode reconhecer algumas das suas preferências sobre o brincar:

**Celeste:** *É ser legal. Criança é brincar, se divertir, jogar bola, fazer tudo!*

**Ana Luiza:** *É fazer um tanto de coisa, igual brincar de casinha, de panelinha de mentirinha!*

**Daniela:** *Um dia a Celeste jogou terra no meu olho, lá na casinha.*

**Pedro:** *É brincar aqui no parquinho!*

**Isabela:** *É brincar de muitas coisas, igual de massinha. Eu amo massinha!*

**Arthur:** *Correr lá no parquinho rapidão!*

**Israel:** *Dá para passear, brincar e andar de bicicleta. Ir no parquinho.*

**Mariele:** *Brincar de boneca, de casinha e de fazer bolo no parquinho.*

**Luiz:** *É brincar de velotrol no parquinho!*

**Maria Costa:** *Ser criança é bom ... dormir... comer... brincar.*

**André:** *Eu gosto de brincar de Polícia e Ladrão lá no parquinho!*

**Mariana:** *Eu gosto de brincar no parquinho de fazer bolo.*

**Igor:** *Brincar de Polícia Ladrão é mais legal! [...]<sup>34</sup>*

Ser criança, portanto, é brincar, segundo esses sujeitos interlocutores, que expressaram suas respostas, que se relacionam, principalmente, com suas brincadeiras preferidas. O parquinho, junto a seus artefatos, recebeu destaque - casinha, velotrol, panelinha, boneca e massinha - como lugar afetivo e de pertencimento, onde eles melhor expressam as suas infâncias nessa EMEI, tecendo culturas com seus pares e mostrando-se participantes nessa escola.

## ESCAVAÇÕES OU SOBRE INTERAÇÕES E CRIAÇÕES DO(S) INFANTE(S)

Sensivelmente, por meio desse exercício de escuta, ainda reverberam as vozes infantis, em singularidade, por suas brincadeiras nessa EMEI:

Havia chovido no dia anterior, Gustavo estava debaixo do *playground*, cavando a terra, escondido. Ele demonstrava-se bem concentrado, tecendo movimentos na terra, lentamente, pela textura úmida. Ele remexia na terra, primeiro com o dedo indicador, depois com os outros dedos da mão direita. Cavava devagar o chão, tecendo uma pequena vala. A professora Queila aproximou-se de Gustavo e ele continuou ali, por alguns minutos. Cavou, tecendo vários movimentos repetitivos, observando o resultado de suas ações, até que olhou, fixamente, para os seus dedos e esfregou as mãos, demonstrando-se incomodado. Olhou para as marcas da terra em suas mãos. De repente, saiu debaixo

<sup>34</sup> Participaram dessa entrevista 36 crianças, no dia 6 de outubro de 2017. Os demais pronunciamentos dessa roda de conversas encontram-se da referida pesquisa (Cf. OLIVEIRA, 2019, p. 91).

do *playground*, como quem estivesse a procurar algo. Caminhou, olhou em volta daquele solo. Ele continuou uma busca silenciosa e solitária. Um colega o chamou para brincar, mas ele continuou procurando algo, até que encontrou um graveto de árvore. Abaixou-se, misturando agachamento e pulo e pegou o graveto no chão. Levantou-se por um salto. Sorridente exclamou: “*Achei!*” Gustavo voltou para o local da escavação com o graveto e fez outras marcas no chão. A professora avisou para a turma que acabou o tempo de brincar no parque. O menino hesitou entre atender o chamado dela ou continuar a escavação. Escutou o novo chamado para a turma, que estava indo embora, então, ele deixou, ali, o instrumento achado. A professora encaminhou o grupo para a sala de aula, sem descobrir os feitos do menino, não viu suas marcas naquela terra.<sup>35</sup>

Essa criança, enquanto cavava o chão da terra, contemplava as marcas que fazia com suas próprias mãos e, ao se deparar com a tinta e a textura da terra em seus dedos, entrando por suas unhas, persistia em suas buscas e descobertas. Nessa pesquisa, Gustavo foi comparado como um arqueólogo: “Era como se quisesse desvendar algum mistério em torno da história humana. [...] como se ele dissesse: Eu deixei na terra a minha marca e isso também me marca! [...] como se indagasse: O que significa isso? Que experiência é essa?” (OLIVEIRA, 2019, p. 31).

O menino continuou obstinado em sua busca por conhecer e descobriu um instrumento que serviu a ele como um alongamento de seu corpo. Para além de criar uma brincadeira, foi um interlocutor nessa pesquisa ao apresentar, por sua ação social em movimento, suas intenções e criações, oportunizando-nos, sensivelmente, algumas lições sobre a escuta, perante seu exercício humano em busca de conhecimentos.

Nesse tempo, recorrentemente, outras crianças também expressaram interesses por manipular a terra ao encontrar no gramado um buraco que era ampliado por suas formas de brincar:

Mariana diz a Juliana: “Eu vou fazer bolo!”. Ela se levanta e começa a juntar montinhos de terra, com as duas

<sup>35</sup> Síntese da descrição de Oliveira (2019, p. 30-32), conforme aparece no capítulo 1, tópico 3, intitulado por “A arqueologia da criança”.



mãos e leva para outro lugar, em uma superfície de cimento, próxima dali. Juliana começa a fazer o mesmo, em cooperação com ela e, ainda, pega uma folha seca, que leva até a boca e simula ser uma colher. Mariana se demonstra muito satisfeita, emite sorrisos para Juliana e diz: *“filha... vamos pegar mais até encher”*. A professora interrompe a brincadeira: *“eu não deixei brincar com terra, pode parar com isso, gente! Eu já combinei. Não é para brincar com a terra”*.<sup>36</sup>

Tal como essa autora reconhece, tomando os termos de Walter Benjamin (2009, p. 57): “a terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção Infantil”. As crianças criavam essas brincadeiras acrescentando folhas e pedras no faz de conta sobre ser uma família e preparar alimentos: “ali, representados pela terra que vira bolo e na folha que se torna uma colher. Assim, elas reinventam e criam a cultura do faz de conta” (OLIVEIRA, 2019, p. 28). Algumas também arriscavam contar pedras e, em grupo, faziam castelos.

Algo, antes, limitado, uma vez que, inicialmente, naquela instituição, havia uma proibição quanto a mexer com a terra. Diante disso foi que, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, mediante escutas sensíveis a esses sujeitos, a pesquisadora, também docente nessa EMEI, negociou com seus pares quanto à criação de um Projeto Pedagógico capaz de ouvir os anseios e reivindicações das crianças pela manipulação da terra.

Assim, foi possível interferir nessa realidade e a brincadeira com a terra deixou de ser proibida. Por meio dessa interlocução, foram adquiridos brinquedos como pazinhas, baldinhos, carrinhos de mão e caminhões, instrumentos esses utilizados para expressarem seus fazeres de conta, investigações e produções.

Eis uma relevante conquista das crianças, por meio de suas vozes, que eram emanadas pela ação social de seus corpos, em constante movimentação e ao persistirem em suas manipulações na terra até o ponto de influenciar as decisões das docentes, que, através de uma escuta sensível, aderiram a suas reivindicações, ao levar adiante intencionalidades edu-

<sup>36</sup> Síntese da descrição de Oliveira (2019, p. 28-30), conforme capítulo 1, tópico 2, intitulado por “A criança brinca com a terra”.

cativas que coadunaram com esses interesses, incluindo essa aquisição de novos brinquedos, adquiridos *para/com* essas infâncias.

Destarte, as crianças inauguraram pontos de escavações na terra e isso modificou a rotina dessa EMEI, por suas vivências, alterando, inclusive, a condução do planejamento pedagógico dessas docências que as acolheram como sujeitos participantes, garantindo seus direitos de brincar e de criar, junto delas, as práticas que traduziram essa Educação Infantil.

Portanto, para além de ver as crianças, em sentido mais amplo, cabe a reflexão sobre escutá-las. Como não acolher seus “banhos de mato” e suas escavações e marcas na terra? A relevância em torno do criar as brincadeiras, por certo, depõe um sentido que vai além de uma simples poeira. Compreendemos que sejam essas valiosas oportunidades de interlocução, pois por todos os gestos e ações delas nos revelam mais sobre suas infâncias.

## **SOBRE A REFLEXÃO QUE NOS CABE**

Levando-se em consideração as especificidades da Educação Infantil, ao conceber a criança como sujeito, cidadã de direitos, atuante, competente para enunciar, participar e criar culturas conosco, buscamos evidenciar a importância da escuta docente como possibilidade de acolher as crianças em situações que envolvem as brincadeiras. Essa escuta atenta é fundamental para desencadear reflexões acerca das práticas pedagógicas dos/profissionais que trabalham em creches e na pré-escola.

Dado o exposto, as crianças, além de vistas, têm o direito a serem ouvidas por sua forma própria de pronunciar o mundo, considerando suas perspectivas e seus pontos de vistas. Pelos diálogos oportunizados nas duas pesquisas supracitadas, elas enunciaram suas escolhas, opiniões, registros e marcas. Dessa maneira, compartilharam conosco entendimentos sobre as suas infâncias.

No entanto,

a escuta configura um grande desafio na medida em que somos convidados às mudanças de sentido, de ações, de percepções das crianças, das práticas, de tempos pedagógicos e de nós adultos. Somos também desafiados a conceber

a escuta no espaço das rotinas diárias e entendemos que a disponibilidade de escuta, como exercício, alimenta-nos e abre-nos para a experiência afetiva. (SCHAEFER *et al.*, 2017, p. 48)

Nesse aspecto, destacamos o desafio da escuta sensível às crianças no contexto das brincadeiras nas quais nos convidaram ao “banho de mato” e às “escavações na terra”. Por essas afetações, cabe a nós refletirmos sobre os rumos das ações educativas e ampliar as percepções que temos sobre as crianças.

Compreendemos a importância da brincadeira, como expressão das crianças, como algo que vai além de ser uma ferramenta didática. Também acreditamos que suas vivências, ao brincar, podem suscitar curiosidades, interesses e perguntas delas nesse espaço educativo. Essas afetações podem impulsionar o desafio docente sobre ouvi-las e acolher suas ações fabricadas entre pares, mas, ainda, mantêm em aberto um convite para ampliar a interlocução docência-criança sobre esses interesses.

Sem pretender trazer respostas, pois mais perguntas nos impelem sobre esses rumos, reiteramos sobre a importância de manter o exercício da escuta docente, sendo responsiva a cada expressão das crianças, assumindo um papel mais humanizador, sujeito às afetações dentro desse processo que compreende as ações pedagógicas.

Portanto, observá-las, em suas brincadeiras e interações permeadas de escutas e falas, pode constituir elemento fundamental para acolher oportunas indagações para novas aprendizagens, considerando as amplas possibilidades para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social, no constructo das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com elas na etapa da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 20 de dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaiovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6<sup>a</sup>. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

COSTA, Andréa Juliana. **Simsalamê: vamos brincaduquê? As relações de gênero e o brincar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil**. 2018. 126 f. (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEBORTOLI, José Alfredo; et.al. Projeto brincar – experiência e memória de brincadeiras na educação básica e na formação de professores. In: CARVALHO, Alysso, et.al (orgs). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUEDES, Adriane Ogêda; LAGE, Lívia Larissa de Lima; FERREIRA, Michelle Dantas. Retratos do Cotidiano. Iluminando “pontos-cegos” das Práticas na Educação Infantil. In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (orgs). **Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente**. Dados eletrônicos. Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019.

MOTTA, Flávia. Salada de crianças: roda de conversa como prática dialógica. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa (orgs). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Campinas, 4<sup>a</sup> reimpressão, 2013.

OLIVEIRA, Queila Cristina de. **Goles de Infância: Práticas da Docência e das Crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil**. 2019. 203 f. (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysso, et.al (orgs). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Trad. Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SALLES, Fátima Regina Teixeira de; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Scipione, 2010.

SCHAEFER, Katia Bizzo; CAMÕES, Maria Clara; SANTOS; Liana Pereira Borba; SCRAMINGNON, Gabriela. **“Os pais podem vir e não precisa estar com a roupa na cor da escola”: Afinal, o que querem as crianças?** Revista Práticas em Educação Infantil. v. 2, n° 1, mar. 2017.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. A potencialidade da brincadeira na EI: das coisas que aprendi com as crianças. In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (orgs). **Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente.** Dados eletrônicos. Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019.

# EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: O DIÁLOGO ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE, COMPLEXIDADE E SIMPLICIDADE

Carlos Alberto Machado Gouvêa<sup>37</sup>

Eujácio Batista Lopes Filho<sup>38</sup>

Nádia Leite Medeiros<sup>39</sup>

## INTRODUÇÃO

Ao chegar a terras sul-americanas, os portugueses encontraram centenas de povos nativos, que viviam em consonância com o seu espaço, com o seu meio. Não precisavam da cultura europeia, visto que viviam o pertencimento de culturas próprias. Não precisavam da religião do europeu, pois acreditavam em seus próprios mitos e credos. Não precisavam da tecnologia dos brancos, viviam em auto suficiência empírica, onde todos os seus problemas tinham resolução dentro do conhecimento já aprendido e reinventado. Não precisavam da língua do europeu, usavam suas próprias formas de comunicação oral, representadas por mais de mil idiomas divididos por mais de 10 milhões de índios.

Toda a experiência cognitiva que as sociedades humanas desenvolvem explorando o meio ambiente é elaborada linguisticamente e se expressa, sobretudo pela língua, que funciona como veículo que codifica todo esse conhecimento. Assim sendo, considera que a extinção da língua representa a perda de todo um sistema de conhecimentos acumulados durante milhares de anos. (Rodrigues apud TOMMASINO,1993, p. 22)

Não precisavam aprender a ler e escrever, pois viviam em uma sociedade que prosperou por milhares de anos, utilizando o sistema oral, sem

---

<sup>37</sup> Mestrando em Ciências da Educação (Columbia-PY). Vínculo: SEMED e SEDUC (Tucuruí-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/867115411711220>

<sup>38</sup> Graduado em Licenciatura Intercultural (UFMG). Compõe o grupo de líderes Pataxó desde 1999. Membro da Coordenação de Pesquisa da História, Cultura e Língua Pataxó. CV: <http://lattes.cnpq.br/8071159553748175>

<sup>39</sup> Especialização em Direção, Coordenação e Orientação Escolar (UFPA). Vínculo: Centro Educacional Crescer (Castanhal-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3558711884909084>

a comunicação alfa numérica. Segundo (Laraia, 2001, p. 45): “O Homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam.”

A invasão europeia mudou toda uma realidade de centenas de povos que viviam em equilíbrio sociocultural dentro de suas próprias realidades, dentro de uma visão de mundo que os fez prosperar.

Ao chegar no novo mundo, os portugueses não respeitaram o modo de vida dos povos nativos e, a força, coagiram os nativos a aprender uma nova cultura. Daquele momento em diante a forma de ensinar e aprender teria que mudar. Nesse momento começa a primeira fase da educação escolar indígena no Brasil.

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal. (FERREIRA, 2001, p. 72)

O intuito desse trabalho é provocar uma reflexão a cerca do ensino das crianças indígenas nos dias atuais, através de pesquisa bibliográfica e da experiência dos autores que além de trabalharem em terra indígena, também buscaram especializar-se na cultura dos povos indígenas, além de ter um dos seus integrantes, um índio do povo Pataxó, professor e sabedor da cultura de seu povo.

A pesquisa levou em conta a educação ancestral, sua importância para o processo de pertencimento do povo ao qual está inserido. Além das experiências vividas por esses autores. Levou em conta também o momento vivido pela escola indígena e a situação das crianças indígenas que estu-

dam em escolas não indígenas; as dificuldades que as escolas têm para a educação de alunos com necessidades educacionais, culturais, especiais.

Este estudo apoia-se no Paradigma sistêmico como base de pensamento, visto que entendemos que o ser humano faz parte de um todo interligado, uma teia de significados onde cada um tem sua importância em relação ao todo.

[...] a necessidade de pensar era conjunto na sua complementaridade, na sua coerência e no seu antagonismo as noções de ordem, de desordem e de organização obriga-nos a respeitar a complexidade física, biológica, humana. Pensar não é servir às ideias de ordem ou de desordem, é servir-se delas de forma organizadora, e por vezes desorganizadora, para conceber nossa realidade (...). A palavra complexidade é palavra que nos empurra para que exploremos tudo e, o pensamento complexo é o pensamento que, armado dos princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas, ideias claras, patrulha no nevoeiro o incerto, o confuso, o indizível. (MORIN, 2000, p. 180-181)

O fato de firmarmos nossa pesquisa em um paradigma sistêmico vem da necessidade de darmos outros sentidos as nossas ideias, marcando nosso espaço no inserto, porém atrelado a ciência com todas as suas possibilidades, de se refazer, reinventar, partindo da teoria do todo, entrelaçado em suas partes.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA TRADICIONAL**

Segundo os relatos e pesquisa relacionada ao tema, os pequenos indígenas, tem sua educação de forma integral a medida da convivência com seus pares e com o meio ambiente onde a ludicidade é o instrumento mais importante. À medida que vão se desenvolvendo, são incentivados a aprender através dos jogos, próprios da cultura, e de imitação, ancorando seus novos conhecimentos em elementos de sua vivência, proporcionando um aprendizado bem mais significativo e humanizado.

(...) as ideias ancoradas na estrutura cognitiva, não só manifestam, inicialmente, pouca força de dissociabilidade, como também a perdem muito rapidamente, pois estas novas ideias podem representar-se, de forma adequada, pelas que estão mais estabelecidas, para fins de memória. Por outras palavras, pressupõe-se que



apenas as variantes categóricas discrimináveis de ideias anteriormente apreendidas possuem potencialidades de retenção a longo prazo. (AUSUBEL, 2003, p. 170).

A liberdade é a característica mais marcante da educação das crianças indígenas, pois não há limites para as suas incursões e curiosidades. Uma característica observada na maioria dos povos indígenas é a obrigação e participação de todos na educação e proteção de um pequeno. Algo que não poderia deixar de ser, visto que a educação é baseada na oralidade e na imitação através dos jogos pedagógicos empíricos, que fazem parte do dia a dia do povo.

Segundo Huizinga (1999, p. 3), “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”.

Esses jogos lúdicos são também percebidos entre animais irracionais, porém como elemento do instinto de sobrevivência. No entanto, no caso do ser humano, há a consciência da incompletude. O ser humano se percebe no tempo e no espaço, é consciente de que precisa evoluir. Percebe-se como ser inacabado, inconcluso.

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 1996, p. 50).

Quanto ao processo educacional tradicional indígena, podemos notar que o mesmo molda o indivíduo ao nível de pertencimento do seu povo. A educação imprimida deixa suas marcas nos costumes na língua na religião e até mesmo no corpo, através dos ritos de passagens, onde o mesmo assume as características físicas, aparência que denota o seu povo.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA CONTEMPORÂNEA**

As lutas dos povos indígenas, travadas por 500 anos, tiveram algumas vitórias na luta pela terra e pela manutenção da cultura. Embora tenham algum êxito nas suas reivindicações, foi só no final dos anos noventa,

através da constituição 1988 que os povos indígenas conseguiram de forma mais abrangente o direito a manter sua própria cultura sem deixar de ser índio, sem abdicar de ser Brasileiro.

Um dos direitos mais importantes foi a obrigatoriedade da adequação dos currículos escolares, aplicados nas escolas indígenas, a realidade cultural de cada povo, preservando suas especificidades culturais.

Essa nova realidade educacional deveria refletir seus efeitos em toda a vida escolar do aluno índio, inclusive na educação infantil. A educação infantil é ministrada em instituições educativas divididas nas modalidades creches e pré-escolas. A educação infantil é prevista na LDB e é obrigatória a partir dos quatro anos. É uma política pública garantida, também pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 29. 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, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDB, Lei 9394/96)

Os indígenas são cidadãos brasileiros, portanto estão amparados também pela legislação geral como o Estatuto da criança e do adolescente, lei federal nº 8.069 de 1990, que garante em seu artigo 3º: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (ECA, 1990. p. 08)

Como a educação indígena, de modo geral é teoricamente determinada principalmente através das características culturais, muitas dessas comunidades

optam por inserir os seus pequenos, somente a partir dos seis anos, no primeiro ano das series iniciais. Essa atitude que alguns povos promovem, muitas das vezes é para que nos primeiros anos de vida a criança tenha um convívio mais próximo da cultura e da língua ancestral. Por outro lado, há comunidades que não abrem mão da educação infantil de alunos de 4 a 6 anos, embora busquem uma forma para manter a cultura, visto que a política publica educacional da educação infantil insere recursos e empregos na comunidade indígena.

Essa discursão toma mais corpo pelo fato que a educação indígena tenha sido municipalizada nos últimos tempos, trazendo a maquina publica mais próximo das reivindicações das comunidades indígenas.

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: 6 I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL Nº 9.394/96)

Um fenômeno cada vez mais recorrente na educação infantil é a presença de crianças indígenas na escola do não índio. Devido à expulsão de suas terras, como vemos com algumas famílias de indígenas Guarani mbya, que vivem nas margens das estradas. Outros saem das aldeias em busca de melhores condições de trabalho e educação, como exemplo de varias famílias de índios Tembé e Assurini no estado do Pará.

Essa realidade possibilita o fenômeno da inserção de crianças indígenas nas escolas rurais não indígenas e até mesmo na cidade. A reflexão que devemos fazer é como trabalhar com esses alunos que embora estejam vivendo a fase lúdica de aprendizado, tem especificidades importantes que devem ser levadas em conta.

Uma das hipóteses que elencamos seria o acompanhamento do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Isso poderia trazer outra discursão

são de como trabalhar com um aluno que não tem nenhuma deficiência, mas traz uma condição cultural diferente.

Devemos lembrar que a lei assegura uma educação diferenciada ao cidadão índio. De outra forma, a situação nos traz uma posição de acolhimento a diversidade que também é garantido por lei. Dessa forma, temos uma problemática de difícil solução que, na maioria das vezes, é remendado no dia a dia da escola.

## A SIMPLICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA

Como já citado em outro ponto desse trabalho de pesquisa, a educação dos pequenos indígenas é feita ao natural, acontece na apreensão de conceitos relacionados a vivência do dia a dia. Como essa trajetória é marcada principalmente pela liberdade do que fazer, muitas das vezes, pode ser visto como lazer excessivo.

Esse conceito está posto de forma errônea, visto que é provado cientificamente que os jogos lúdicos são uma ferramenta imprescindível na formação sócio cultural e cognitiva do indivíduo, possibilitando um aprendizado significativo e a inserção em uma epistemologia empírica própria, promove a reflexão geral em torno da natureza, interações que se põem entre o sujeito e o objeto de estudo.

A fase correspondente à infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações 97 97 societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a idade adulta que, então, inaugura limites e constrangimentos muito precisos (NUNES, 2002. p. 65).

[...] como o grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades|| (REQUIXA, 1970, p. 21).

[...] a primeira, que o lazer é um veículo privilegiado de educação; e a segunda, que para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis

menos elaborados, simples, para níveis, mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. (MARCELLINO, 1990, p. 58-59). [...] não consideramos que a expressão —educação não formal— seja um termo totalmente apropriado para a discussão que gostaríamos de desenvolver, pois parece uma negação ou antítese da educação formal. Contudo, como é a expressão que mais se aproxima de nossos olhares sobre o tema lazer e educação e implica um corpo de conhecimentos específicos, optamos por utilizá-la, ressaltando apenas as limitações de seu significado (ALVES, GOMES e REZENDE, 2005, p. 63).

Embora seja um conceito não muito aceito pelos educadores, o lazer, o jogo, estão mais ligados a educação não formal, embora a apreensão cognitiva não precise de formalização de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, assim como no pensamento sistêmico, está envolvida e entrelaçada em um todo. Educar é um ato apenas humano, pois só os humanos têm ciência de sua incompletude. Nosso caminho no processo educacional deve levar em conta as culturas dos nossos ancestrais, não como elemento histórico, mas como ato contemporâneo.

A educação infantil indígena tem sua plenitude no lúdico tradicional, entretanto está ligado a uma cultura dinâmica. O cotidiano da criança indígena revela um conjunto amplo de aprendizados compartilhados que envolvem aptidões das quais as crianças índias vão paulatinamente adicionando à medida que interagem e se engajam nas mesmas, em uma atmosfera socialmente estruturada. Ou seja, o cotidiano é a sala de aula do índio, onde se forjam suas capacidades sócio/afetivas e cognitivo/culturais.

Quanto à educação infantil contemporânea, há de se negociar com as comunidades indígenas a adequação dos conteúdos às aspirações das etnias, como assegura a Lei nº 9.394/86, para que as crianças tenham pleno conhecimento de sua cultura, através de seus jogos lúdicos próprios, possibilitando assim, à criança indígena, o sentimento de pertencimento a um povo.

Sobre a situação de a criança indígena estar frequentando uma escola de não índios. Podemos supor que não haveria condições do exercício de uma educação diferenciada, visto que os departamentos de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, não estão preparados para atender as necessidades multiculturais abarcadas nesse caso. O que acontece nesses casos são adaptações aleatórias e outras vezes, nada é feito.

O dialogo entre tradição e modernidade na educação infantil é um desafio que superaremos a medida que compreendamos o valor da cultura do outro, buscando em nós mesmos, de forma sistêmica, a complexidade na simplicidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia de Fátima Noronha; GOMES, Christianne Luce; REZENDE, Ronaldo de. **Lazer, lúdico e educação**. Brasília: SESI/DN. v.3, 2005.

Ausubel, D. (1965) **A cognitive structure view of word and concept meaning**. In R.C. Anderson e D. Ausubel. *Readings in the Psychology of Cognition*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Estatuto da criança e do adolescente/ organizado por Claudius Ceccon. – Porto Alegre: Artes Médicas SUL, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Mariana Kawal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawall (orgs) *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2001.

HUINZINGA, Joran. **Homo Ludens**. Editora Perspectiva S/A, São Paulo, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARCELINO, Nelson. **Lazer e Educação**. São Paulo: Papyrus. 2ª Edição, 1990.

MILEÁ, **Educação Indígena e Alfabetização**. Centro de Estudos Paraguaios. Asunción: 2008.

REQUIXA, Renato. **Conceito de lazer**. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, n. 42, p. 11-21, 1979.

TOMMASINO, Kimiye. **A Educação Indígena no Paraná**. 22 a REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15 a 19 de julho de 2000.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISANDO A LITERATURA ACADÊMICA DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS

Flávia Rodrigues Lima da Rocha<sup>40</sup>

Kaliny Custodio do Carmo<sup>41</sup>

Joana Marques de Lima Saar Xavier<sup>42</sup>

## INTRODUÇÃO

Este capítulo é uma revisão de literatura das práticas pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil por meio de artigos, teses e dissertações com este recorte temático, encontrados nas bases do *Scielo*<sup>43</sup> e da Capes<sup>44</sup>.

Compreende-se neste texto por prática pedagógica a relação entre docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem, incluindo-se os recursos didáticos e as situações de aprendizagem por eles vividas no contexto escolar. Além disso, Souza (2009) considera que a prática pedagógica se divide em diversas dimensões e diferentes articulações com a prática docente, a prática gestora, a prática discente e a prática epistemológica, ampliando assim o alcance dessa prática e articulando-a com um número maior de sujeitos dentro da unidade escolar.

Não é incomum encontrar trabalhos acadêmicos que tratem de práticas pedagógicas, porém ainda são recentes as pesquisas que tratem de práticas

<sup>40</sup> Doutoranda em Educação (UFPR). Professora de História (UFAC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6741665707188813>

<sup>41</sup> Graduanda em História (UFAC). CV: <http://lattes.cnpq.br/1107118993501820>

<sup>42</sup> Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais (UFAC). Professora da Educação Infantil (SEME Rio Branco-AC). CV: <http://lattes.cnpq.br/3142464963436782>

<sup>43</sup> Scientific Electronic Library Online – *Scielo*, trata-se de uma plataforma online que reúne e publica periódicos científicos e publicações acadêmicas. Possui apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

<sup>44</sup> Plataforma onde estão indexadas as teses, dissertações e artigos de periódicos com qualis.

pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais, tendo em vista que esta política educacional ainda não tem uma longa tradição histórica no Brasil. Surgiu por meio dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), alterados em 2003, por meio da Lei nº 10.639/2003, que incluiu a obrigatoriedade da história e da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, legitimada por suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCNERER), de 2004. Segundo Dias (2018) é ainda menor o número de pesquisas voltadas para a educação das relações étnico-raciais direcionadas para a Educação Infantil.

A educação das relações étnico-raciais é um termo sistematizado e legitimado pelas DCNERER (2004), que a define como a educação de “cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira”. (BRASIL, 2004, p. 01)

De acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei nº 9.394/1996, a Educação Infantil é “a primeira etapa da Educação Básica” e tem como propósito “o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. A Educação Infantil é voltada à educação dos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), das crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) e é desde essa importante etapa da Educação Básica que as experiências compartilhadas nas instituições educativas precisam ser planejadas visando o combate ao racismo e às diversas formas de preconceitos, uma vez que a Educação Infantil visa o desenvolvimento integral das crianças. Tendo em vista o alto nível de racismo classicamente reproduzido no ambiente escolar, incluindo a Educação Infantil, pesquisas como estas tornam-se de grande relevância, à medida em que elas apresentam possibilidades de educação antirracista em um ambiente que deve ser o mais afetivo, acolhedor e seguro possível, a fim de cumprir o que diz a legislação sobre a Educação Infantil, que muito se preocupa com o cuidado e com a construção das identidades de forma confiante e respeitosa para consigo e para com o outro.



Além disso, pesquisas como estas trazem à tona a desconstrução do mito da democracia racial, cristalizada ainda mais na Educação Infantil, espaço que muito se acredita piamente que o racismo não existe, como se as crianças fossem imunes a ele, sendo que o racismo é estrutural e perpassa todas as fases do ser humano em processo de conhecimento, crescimento e aprendizado. Crianças bem pequenas e pequenas reproduzem racismo porque ele está ao alcance delas e as afeta, afeta tanto crianças brancas quanto a crianças negras. Partindo-se do princípio de que o racismo é uma realidade no ambiente escolar brasileiro, inclusive no ambiente escolar da Educação Infantil, faz-se urgente pensar em práticas pedagógicas que eduquem para as relações étnico-raciais, produzindo práticas, hábitos e relacionamentos livres de qualquer forma de discriminação e cheias de acolhimento e aceitação entre os educadores, os educandos e todos os sujeitos que envolvem o contexto escolar.

Pesquisas como estas também se tornam importantes fontes para pesquisadores da temática, uma vez que concentram em si os últimos textos publicados com esta discussão. Segundo Luna (1996) a importância deste tipo de trabalho também está em descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos.

Sendo assim, pesquisas como estas dão ao leitor a experiência não só de compreender as manifestações de racismo na Educação Infantil, como também as possibilidades educacionais de enfrentá-lo e, por fim, a experiência de conhecer melhor o que tem se inscrito a esse respeito.

Esta pesquisa tem como objetivo mapear produções acadêmico-científicas que abordaram práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, no período de 2015 a 2019. Mais precisamente objetiva identificar o local de fala das pesquisas em suas instituições e regiões brasileiras, seus anos de publicação, bem como também os suportes e os procedimentos metodológicos e, por fim, as práticas pedagógicas propriamente ditas identificadas nestas pesquisas.

Tendo em vista estes objetivos, geral e específicos, formou-se o seguinte problema de estudo a ser discutido ao longo deste texto: como produções acadêmico-científicas têm abordado práticas pedagógicas em

educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil no período de 2015 a 2019? Problemática a partir da qual foram criadas questões de estudos como: quais os locais de fala das pesquisas aqui abordadas em suas instituições e regiões? Quando estas pesquisas foram publicadas? Quais os suportes e os procedimentos metodológicos utilizados nestas pesquisas? Quais práticas pedagógicas foram identificadas nas produções em estudo?

A metodologia utilizada foi a de revisão literária, pela qual se pesquisou nas bases de dados *Scielo* e *Capes* artigos, dissertações e teses com os seguintes descritores: práticas pedagógicas, educação étnico-racial e Lei 10.639/2003, com a restrição do período de 5 (cinco) anos, qual seja, entre 2015 e 2019, como já dito anteriormente, na área específica de Educação. Este resultado foi alcançado por meio da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves encontradas na pesquisa e, por vezes, de algumas partes da publicação e, mesmo, em alguns casos, da publicação completa, para melhor se alcançar os objetivos aqui estabelecidos.

O aporte teórico para esta pesquisa são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira* (2004); Eliane Cavalleiro (2020), *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, publicada em 2000 pela primeira vez e se tornando um grande clássico desta temática; bem como a obra de Nilma Lino Gomes, publicada em 2012, *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03*; e, por fim, Kabengele Munanga, por meio de seu texto *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?*, publicado em 2015. Estes referenciais teóricos são escolhidos para este texto por serem de grande valor na discussão da educação das relações étnico-raciais do Brasil atualmente, tendo em vista a longa trajetória de atuação destes teóricos nesta temática.

A obra de Cavalleiro que dá suporte a este texto é o resultado de sua pesquisa de mestrado e revela que o silenciamento do racismo sofrido pelas crianças na Educação Infantil não o elimina, apenas o torna mais cruel, incompreensível e de difícil enfrentamento, pois como enfrentar algo invisível, do qual muitos não acreditam que ele exista de fato? A autora nos aponta que percebeu em sua pesquisa, ocorrida no ambiente escolar,

a existência de relações raciais discriminatórias tanto no relacionamento entre adultos, como no relacionamento entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Cavalleiro (2020) revela também como parte das conclusões de sua pesquisa o desconforto das crianças negras para com sua identidade étnico-racial, além disso, ela aponta também o despreparo dos professores para lidar com o racismo no ambiente escolar nesta faixa etária, daí um dos motivos do silenciamento e da omissão, aprofundando ainda mais as desigualdades entre as crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Diante de tais problemáticas, Cavalleiro (2020) afirma que o entendimento da problemática étnica no cotidiano da Educação Infantil é uma condição importante para se pensar um novo projeto de educação que insira a todos numa educação igualitária desde os primeiros anos escolares e isto é uma responsabilidade dos profissionais da educação, que devem “promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representando uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações” (CAVALLEIRO, 2020, p. 38).

Embora a Lei nº 10.639/2003 não mencione a Educação Infantil quanto à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, esta obrigação é criada a partir das DCNERER (2004), que a insere ao longo de seu texto, tanto de forma genérica, ao se referir à educação básica de forma geral, que é composta, segundo a LDBEN/1996 pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, como de forma específica, com orientações próprias para este nível de ensino.

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: - Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais. (BRASIL, 2004, p. 23)

Diante da compreensão de que o racismo na Educação Infantil é um fato e que lidar com ele ainda exige a devida consciência e o devido preparo por parte dos profissionais da educação, Gomes (2012) nos aponta diversas formas de se educar para as relações étnico-raciais, inclusive na Educação Infantil.

Segundo Gomes (2012) o aparato legal que se formou em torno da educação das relações étnico-raciais, como a própria alteração na LDBEN por meio da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes de 2004, e que representa uma conquista do movimento negro que sempre reivindicou espaço na educação brasileira, “viabiliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar” (GOMES, 2012, p. 8). Para autora a institucionalização da política educacional de promoção de igualdade racial

Representa também um passo a mais no processo de superação do racismo e de seus efeitos nefastos, seja na política educacional mais ampla, seja na organização e no funcionamento da educação escolar, seja nos currículos da formação inicial e continuada de professores(as), seja nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES, 2012, p. 8)

Gomes (2012) reflete ainda sobre a condição da população negra no cenário brasileiro, que mesmo sendo maioria, ainda é minoria em espaços de poder e em acesso à educação, saúde e outros direitos básicos, demonstrando como funciona o racismo estrutural no Brasil.

Munanga (2015) também reforçou a importância do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, como forma de conhecer de forma positiva essa história e cultura e por meio dela construir uma identidade negra brasileira, desde a infância.

## **TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS QUE IDENTIFICAM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta pesquisa identificou, seguindo a metodologia já apresentada, 07 (sete) produções voltadas para a temática aqui abordada, sendo delas 03 (três) teses, 02 (duas) dissertações e 02 (dois) artigos, conforme quadro abaixo.

Quadro 01: Localização, ano e metodologia de pesquisa em educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil

| <b>Autor(a)/Produção/<br/>Tipo</b>  | <b>Local de<br/>publicação</b>           | <b>Ano de<br/>publicação</b> | <b>Metodologia utilizada na<br/>pesquisa</b>  |
|---|--|------------------------------|---|
| SILVA, Tarcia Regina da. Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil. Tese.   | Universidade Federal da Paraíba          | 2015                         | Pesquisa qualitativa. Estudo de caso. Entrevistas semiestruturadas com os adultos e por meio de contação de histórias com as crianças.  |
| OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. Tese.                                 | Universidade de São Paulo                | 2017                         | Análise de documentos produzidos no âmbito da unidade em pesquisa. Entrevistas semiestruturadas com a direção, assistente de direção, coordenação pedagógica e com professoras. Sessões de observação.  |
| SANTOS, Aretusa. Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco. Tese.   | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | 2018                         | A perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski (2007). Estudos sobre as relações étnico-raciais a partir de Gomes (2011). Colonialidade do poder de Quijano (2010). Análise de documentos.  |
| MICELI, Paulina de Almeida Martins. Negritude nas Práticas Pedagógicas da EEI-UFRJ. Estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil da UFRJ. Dissertação.                             | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | 2017                         | Análise das produções de conhecimento, obtida através da análise dos cadernos de planejamento dos docentes, e o <i>encontro</i> como metodologia de ensino.   |
| OSCAR, Joana Elisa Costa. Caminhos Percorridos por Professores para a Implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal. Dissertação. | Universidade Federal do Rio de Janeiro   | 2018                         | Relações raciais e educação infantil (ABRAMOWICZ, 2010; CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004; ROSEMBERG, 1987). Movimento negro em suas conquistas para a educação infantil (PEREIRA, 2013; CORSINO, 2003; OLIVEIRA, 2011, GOMES, 2016). Análise de documentos. Entrevistas semiestruturadas com as Professoras de Educação Infantil. |
| LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REGO, Thabyta Lopes. Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. Artigo.  | Universidade Federal do Rio de Janeiro   | 2017                         | Pesquisa qualitativa. Análise de documentos e bibliográfica.  |
| MOTTA, Flávia; PAULA, Claudemir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. Artigo.   | Porto Alegre                             | 2019                         | Identidade (Hall, 2004). Identidade negra (Gomes, 2005). Estudos pós-coloniais, especialmente, Bhabha (1998) e Fanon (2008). Observações de campo. Análise de documentos. Diálogos/entrevistas com profissionais da Creche.   |

Fonte: as autoras, 2021.

Pode-se observar no quadro acima que estudiosos da educação têm se interessado em estudar a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil e publicar estes estudos, inclusive fazer deles suas pesquisas de pós-graduação, o que é de suma importância para se ampliar a discussão sobre este assunto ainda pouco debatido no Brasil. Embora ainda se tenha muito a pesquisar e debater sobre este assunto, pode-se dizer, como afirma Gomes (2012) que temos tido alguns avanços nos últimos anos, desde que políticas específicas de ações afirmativas foram criadas no Brasil, inclusive a política educacional de promoção de igualdade racial.

Porém, como se pode perceber, esta discussão encontra-se, segundo as produções aqui elencadas, ainda muito concentradas na região Sudeste, mais precisamente no Rio de Janeiro, uma vez que 04 (quatro) das 07 (sete) produções mapeadas estão neste Estado. E 05 (cinco) das 07 (sete) produções mapeadas estão na região Sudeste, sendo uma delas em São Paulo. Restando ao Sul e ao Nordeste do país apenas uma produção em cada região. Enquanto nas regiões Norte e Centro-Oeste não foi encontrada nenhuma publicação ao longo desta pesquisa, evidenciando aqui uma forte desigualdade regional com relação às oportunidades de pesquisa, pós-graduação e de publicações.

Percebe-se também um fluxo maior dessas publicações entre os anos de 2017 e de 2018. Pensando que essas pesquisas levaram entre 06 (seis) a 02 (dois) anos para serem feitas e terem seus resultados publicados, pode-se calcular que este trajeto ocorreu entre os anos de 2012 e 2016, anos em que as políticas de promoção de igualdade racial estavam sendo criadas e algumas já consolidadas no Brasil, despertando a atenção de pesquisadores, sobretudo os que já vêm de um longo trajeto de luta antirracista, que sempre atuaram como sujeitos de resistência em suas pesquisas e produções acadêmicas, apontando outras possibilidades ao predominante eurocentrismo que norteia o conhecimento produzido nas academias.

Com relação às metodologias utilizadas na pesquisa, observa-se que elas seguem a abordagem qualitativa, pela qual a maior parte da coleta e análise de dados se deu por análise documental (utilizada em 06 pesquisas), seguida de entrevistas (utilizada em 03 pesquisas), logo após pela obser-

vação (utilizada em 02 pesquisas) e, por fim, por estudo de caso e análise bibliográfica (utilizados em 01 pesquisa, cada um deles).

É importante destacar também as correntes e os referenciais teóricos que os pesquisadores utilizaram para embasar seus estudos. Nota-se que Gomes é a autora mais utilizada nas pesquisas, sendo apontada como referencial teórico em 03 (três) delas para dar suporte a diferentes temas, como identidade negra, relações raciais e movimento negro. Os estudos pós-coloniais também são base para as produções aqui elencadas, por meio de autores como Hall (2004), que discute identidade na pós-modernidade, Bhaba (1998) e Fanon (2008), que discutem pós-colonialidade e Quijano (2010), que discute decolonialidade e colonialidade do poder. Autoras como Cavalleiro (2000) e Rosemberg (1987), também são feitas como suporte para a discussão das relações raciais, juntamente com Gomes (2011). É interessante notar o rompimento teórico que estes referenciais teóricos dão às produções, retirando-lhes o caráter eurocentrado desde os autores escolhidos para o diálogo e para serem base teórica destas produções que visam abordar uma temática que não só enfrenta a colonialidade do saber, como ainda propõe novos saberes, novos sujeitos, novas histórias e novas culturas como dignas de serem estudadas e consideradas academicamente.

Por fim, apresenta-se aqui os tipos de práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais que foram identificadas na Educação Infantil, por meio destas pesquisas.

Quadro 02 – Tipos de práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil identificada nas pesquisas em estudo.

| <b>Categorias</b>               | <b>Unidades</b>  |
|---------------------------------|--|
| Língua/Linguagem/<br>Literatura | Reescrita de histórias, ressignificando o papel do negro. Obras literária com fatos históricos. Literatura infantil. Rodas de conversas. Literatura africana. Contação de histórias africanas e afro-brasileiras. Uso de palavras africanas. |
| Artes                           | Danças. Pintura do muro da escola e das salas de aula com personalidades negras. Confecção de máscaras africanas. Teatro.  |
| Cultura                         | Oficina de trançados. Festa afro-brasileira. Culinária afro-brasileira. Confecção de tambor africano. Produção de boi bumbá.   |

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Filmes/Vídeos            | Filmes, animações, documentários e outros vídeos sobre África e afro-brasilidade. |
| Bonecas/Jogos/Brinquedos | Bonecas negras. Boneco Azize. Abayomi. Jogos africanos.                           |

Fonte: as autoras, 2021.

É interessante notar a diversidade de categorias de práticas pedagógicas identificadas nas pesquisas aqui em estudo. E maior ainda é a diversidade das unidades dessas práticas registradas. É certo que as DCNERER (2004) já apontam essa variedade em todas as etapas do ensino como orientação para o trabalho docente, mas também é certo que, além do avanço da educação antirracista no ambiente escolar, também se avançou no âmbito da Educação Infantil, desde sua inclusão à educação básica, com a ampliação da formação inicial e continuada aos docentes, da construção de um currículo, dentre outros aspectos que ocorreram como resposta à luta dos profissionais desta área da educação.

Percebe-se que as práticas pedagógicas presentes no quadro acima podem refletir as pedagogias de combate ao racismo propostas pelas DCNERER (2004), que buscam “educar para as relações étnico-raciais positivas, com o objetivo de fortalecer os negros e despertar os brancos a consciência negra coerentemente usadas como respostas aos objetivos” (BRASIL, 2004, p. 16).

Estas práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil tendem a construir uma identidade negra positiva nas crianças negras, que podem se ver representadas nas animações, nas bonecas, nos personagens negros a elas apresentados. Crianças negras e brancas podem aprender, sendo inseridas nestas práticas pedagógicas, que a cultura e as artes africana e afro-brasileira são tão valiosas e importantes quanto a cultura hegemônica, que é a cultura do colonizador, a cultura europeia, pela qual os valores foram medidos por muitos séculos e, por isso, consolidados e tornados como verdades absolutas.

Por isso estes resultados aqui apresentados são uma encorpada resposta à luta antirracista e à implantação da política educacional de ação afirmativa, que visa produzir igualdade racial no ambiente escolar, onde não só as crianças, mas também os profissionais da educação possam refletir sobre seu pertencimento étnico-racial, aceitá-lo e orgulharem-se



dele quando este não corresponder aos padrões coloniais europeus, bem como valorizar e incluir os que são diferentes de seus padrões, quando estes corresponderem à norma da branquitude, unindo-se assim todos numa só corrente de promoção de igualdade racial para os integrantes do ambiente escolar da Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os fatos acima mencionados, pode-se considerar que, embora ainda se tenha muito a avançar em produções acadêmicas que tratem de política educacional de promoção de igualdade racial para todas as etapas, incluindo a Educação Infantil, algumas produções já podem ser disponibilizadas para estudos desta temática com as especificidade das práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, demonstrando assim a necessidade e possibilidades deste trabalho com crianças bem pequenas e pequenas no âmbito escolar.

Identificou-se a predominância dessas produções no sudeste do país, demonstrando assim uma intensa desigualdade de acesso de outras regiões às possibilidades de desenvolver e publicar esse tipo de trabalho. Percebeu-se também que o período predominante dessas publicações foram entre 2017 e 2018, demonstrando os resultados da política educacional de promoção de igualdade racial alguns anos antes destes anos de publicação.

Percebeu-se ainda um forte uso de autores nacionais e latino-americanos, intelectuais que já se tornaram clássicos nesta temática, rompendo-se assim com uma escrita colonial e adotando uma base teórica que busca construir uma nova epistemologia, menos excludente e mais agregadora dos sujeitos.

Por fim, notou-se com satisfação uma gama de práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais adotadas por profissionais da Educação Infantil, revelando múltiplas possibilidades para uma educação inclusiva, que compreende a cruel realidade do racismo nas escolas e entre as crianças e se prepara para enfrentá-lo por meio de suas práticas pedagógicas, mostrando que educar crianças para a educação das relações

étnico-raciais é investir numa sociedade melhor, mais justa e mais democrática para todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2020.

DIAS, Lucimar Rosa; CATANANTE, Bartolina Ramalho; SILVA, Maysa Ferreira da; SOLIDADE, Wilker; ANDRADE, Josiane; ARICA, Thalita. **Implementação da Lei 10.639/2003**. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista; REGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida (Org.). Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

GOMES, Nilma Nilo (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2012.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REGO, Thabyta Lopes. **Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas Práticas Pedagógicas da EEI-UFRJ. Estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil da UFRJ**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

MOTTA, Flávia; PAULA, Claudemir de. **Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo.** 281 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos Percorridos por Professores para a Implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal.** 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco.** 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil.** 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

# ABRAÇANDO A DIVERSIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ruth Ann Kimball<sup>45</sup>

## INTRODUÇÃO

*“Eu não queria que fosse com o filho de ninguém, queria que esse movimento saísse das salas escolares, sem agredir ninguém... A vida do meu filho não vai voltar mesmo, alguma coisa há de servir para os outros”.*

**(Pai de João Alberto Silveira Freitas)**

*“Para quebrar a cadeia do ódio, a primeira tarefa é parar de ensiná-lo às crianças. Interromper esse fluxo de ódio exige interromper a educação do ódio”.*

**(Leandro Karnal)**

*“Eu não posso respirar... Milena, me ajude!”*

**(João Alberto Silveira Freitas)**

No dia 19 de novembro 2020, na véspera do Dia da Consciência Negra, um homem negro, de 40 anos, João Alberto Silveira Freitas, foi espancado e asfixiado até a morte em uma unidade do supermercado *Carrefour* na cidade de Porto Alegre - RS, ato cometido por dois seguranças brancos, diante de 15 testemunhas.

Poucas horas depois do fato citado, o Vice-Presidente do Brasil, Hamilton Mourão, fez algumas declarações sobre o caso para a imprensa. De acordo com Mourão, a morte de João Alberto não foi um ato de racismo, em suas palavras: “Em princípio, é segurança totalmente despreparada para a atividade que ele tem que fazer [...] Para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui”<sup>46</sup>. Ele continuou a insinuar que a brutal desigualdade existente

<sup>45</sup> Bacharel em Estudos Internacionais e Espanhol (Denver em Colorado, EUA). Educadora de um projeto social de capoeira para crianças e pré-adolescentes e desde 2019 na área de Educação Infantil. CV: <http://lattes.cnpq.br/0959412712752929>

<sup>46</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso

no Brasil é puramente econômica e que é coincidência que quem compõe a classe mais pobre e tem menos acesso aos bens e necessidades da sociedade moderna são, em sua maioria, “gente de cor”. Mourão reiterou mais de uma vez e com “toda tranquilidade”, que no Brasil não existe racismo, que isso existe nos Estados Unidos, onde ele vivenciou a segregação nas escolas nos anos 60.

Essa forma de enxergar questões sociais e étnico-raciais no Brasil não é incomum. Muitas pessoas conceitualizam racismo como atos de ódio cometidos por indivíduos (concepção individualista) ou diretamente de políticas/leis explicitamente racistas. Pensam que o racismo é algo claro e perceptível quando, na verdade, como no caso do Brasil, ele também se manifesta de maneira velada, operando dentro das próprias estruturas e instituições da sociedade. Esse tipo de racismo, denominado por racismo estrutural, é ainda mais destrutivo, porque não é de fácil identificação, em razão de permear todas as instituições existentes, efetivamente moldando o inconsciente das pessoas.

Este trabalho teve como objetivo apresentar a necessidade de políticas, de práticas e de conteúdos antirracistas nas escolas de educação infantil. O estudo parte por meio da compreensão, realizada a partir de estudos bibliográficos de Almeida (2020); Santos e Barbosa (2017); e Gomes (2017) que explica passo a passo sobre como ideologias eugênicas que surgiram após abolição de escravatura nos séculos XIX e XX moldaram o imaginário e inconsciente brasileiro, perpetuando racismo estrutural que mesmo velado perpassa todas as instituições na sociedade. Em seguida o trabalho detalha estudos conduzidos nas pré-escolas brasileiras e nos Estados Unidos, que mostram a importância para professores de abandonarem abordagens “neutras” enquanto estiverem lidando com questões étnico-raciais dentro da sala de aula sob a perspectiva de encarar e desmistificar através de pedagogias emancipadoras que promovem a diversidade. Por fim, a apresentação da análise de dados coletados numa pesquisa de campo entre professores de escolas públicas e particulares em território nacional sobre as políticas e práticas antirracistas dentro de escolas de educação infantil.

## TRILHANDO CAMINHOS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Almeida (2020) afirma, que dentro do construto de racismo estrutural, tudo que é considerado a vida normal, os afetos, e as verdades, perpassam por racismo. Para racismo estrutural ser perpetuado precisa de duas coisas:

1. Produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação “racional” para a desigualdade racial;
2. Constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial; e que consideram “normal” e “natural” que no mundo haja brancos e não brancos.

Olhando para o passado, podemos identificar alguns exemplos de tais explicações “racionalistas” que contribuíram para a perpetuação do racismo estrutural mediante a racionalização da construção de uma rígida hierarquia social (ainda operante) que mantenha os privilégios da raça hegemônica (branco) a todo custo, enquanto oprime, subalterniza e impede a ascensão social dos brasileiros negros na sociedade.

Ao longo de 350 anos, milhares de seres humanos de todas as faixas etárias foram capturados, acorrentados, sequestrados, trazidos contra sua vontade total para terras distantes, vendidos como produtos e escravizados. Devido às péssimas condições de vida e as inúmeras e mais cruéis violações dos direitos humanos que os africanos sofreram dia após dia durante a escravatura no Brasil, entre os africanos que sobreviveram à brutal travessia nos navios negreiros, muitos morreram em seguida.

De fato, o Brasil teve a menor expectativa de vida entre africanos escravizados nas Américas. Como consequência de acordo com a base de dados, The Trans-Atlantic Slave Trade Database (MARIUZZO, 2011), não houve outro país no mundo que recebesse tantos africanos escravizados como o Brasil. De acordo com essa base de dados, entre 1501 a 1867, dos 11 milhões de pessoas que foram retiradas de sua terra, quase a metade (4,9 milhões) foram trazidas para o Brasil.

O Brasil também foi o último país a abolir a escravidão no mundo e quando isso ocorreu não foi uma total emancipação: primeiramente, porque foi por força de lei, através de um decreto imperial; e segundo porque não havia nenhuma reparação, nem sequer qualquer política de inclusão ou inserção social dos africanos e seus descendentes libertos na economia ou vida social do país. Como resultado, muitos libertos negros viveram em condições análogas à escravidão por um longo tempo, fato que culminou com o empobrecimento da população negra, sendo que até os dias atuais isso se reflete na divisão social.

Foi nesse contexto histórico a ideologia do “racismo científico”, que foi disseminada por profissionais e acadêmicos das ciências naturais no século XIX e cientistas das mais diversas faculdades. Essa ideologia teve base nos conceitos do determinismo biológico, deu status científico às desigualdades sociais e raciais entre as pessoas.

De acordo com essa perspectiva disseminadora do conceito de “raça biológica”, cada ser humano tem um valor intelectual e esse varia dependendo de sua cor de pele, sexo e classe social. Nesse aspecto, os cientistas atribuíram valores intelectuais a cada raça criando uma escala linear onde o homem branco ficou no topo como supremo e o negro embaixo (a mulher negra mais embaixo ainda), inferiorizado e inatamente merecedor de sua posição.

Além de criar a racionalização para estratificação social (racializada e sexista), o racismo científico delineava orientações estético-corporais, especificando com detalhe como identificar “criminosos natos” baseado em apenas atributos físicos.

As orientações estética-corporais proporcionadas pelo racismo científico ofereceram e se encaixaram perfeitamente com a Teoria da Escola Positiva Italiana (teoria em que a disciplina de criminologia se originou) por acreditar na erradicação do crime baseado nos estudos de “biotipos” criminosos. É notável que a criminologia moderna brasileira foi influenciada de maneira significativa pelo racismo científico. Estatísticas de segurança pública mostram que jovens negros continuam sendo os que mais morrem

por assassinato e por brutalidade policial, e que têm uma presença majoritária no sistema carcerário no Brasil.

De acordo com Almeida (2020), nossa relação com a vida social é desenvolvida por ideologias que constroem todo um imaginário reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça. Segundo esse autor,

[...] uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos. (ALMEIDA, 2019, p. 67).

Mediante essas informações, verificamos que os impactos do racismo científico foram devastadores para a comunidade negra no Brasil, principalmente por ter influenciado a construção do imaginário social e pedagógico brasileiro, infiltrando todas as instituições e estruturas da sociedade; possibilitando a propagação do preconceito contra as pessoas negras.

No século XIX, a mineração em Minas Gerais e a produção de café tanto nesse estado como no Sudeste e Sul do Brasil aceleraram a economia, ao passo que São Paulo virou a capital da indústria. Nesse contexto de expansão social, ao contrário de inserir os negros livres em projetos econômicos e sociais o Estado e as instituições continuaram a agir de modo que os negros fossem excluídos enquanto incentivos foram criados para atrair brancos da Europa para preencher as necessidades de mão de obra “qualificada” e facilitar o “embranquecimento” do país.

De acordo com Santos e Barbosa (2018, p. 2 apud SKIDMORE, 2012, p. 81):

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição, juntavam-se mais duas: Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca. Segundo - a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco



era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros.

No século XX a expansão e modernização do setor industrial criaram exigências de dominação social que requereram um tratamento mais suave das questões raciais. Diferente do século XIX, quando havia divergências entre proponentes da miscigenação que a viam como caminho ao desaparecimento de pessoas de pele preta e eventual embranquecimento da população e os que rejeitaram a ideia com receio de criar uma nação de “degenerados”; no século XX, o conceito de Brasil como nação “mestiça” ganhou popularidade, complementando os projetos de embranquecimento que estavam sendo implementados.

Aos poucos e com a necessidade de criar uma identidade nacional, emergiram novas ideologias de “multiculturalismo”, “relativismo” e o mito de “democracia racial”. Estas novas ideologias aparentaram mais inclusivas mas na realidade acabaram apenas encobrendo o racismo científico.

O mito de democracia racial que até hoje continua ser perpetuado foi conceitualizado em um momento de acirramento de conflitos raciais nos EUA e África do Sul. Este mito apresentou o Brasil para o mundo como um lugar diferente, livre de preconceitos étnicos, como uma verdadeira utopia racial composta de brancos, negros e indígenas vivendo harmoniosamente, contando com oportunidades “iguais” dentro de uma sociedade “democrática” com amplo espaço para ascensão social. De acordo com esta ideologia, mesmo com as desigualdades raciais significativas, não existe preconceito ou linhas de cor, no Brasil em razão de todos serem considerados “igualmente valiosos”.

As desigualdades existentes de acordo com esta ideologia não são raciais, mas sociais, e as vítimas destas desigualdades sociais são maioritariamente negros e estão em uma posição inferior à dos outros por mera coincidência ou porque simplesmente não se “esforçaram o suficiente” discurso esse de meritocracia usado, muitas vezes, para contrariar a discriminação positiva, tais como ações afirmativas e perpetuar os privilégios da branquitude.

Almeida (2020) explica, que uma característica do racismo é a dominação de um grupo racial sobre o outro. O poder regulatório do conceito de “raça” biológica criado pelo racismo científico influenciou significativamente a construção social de ser “branco” e “negro” no Brasil.

De acordo com a construção social, um ser branco não é um ser racializado, é apenas uma pessoa branca. Escolher ser neutro no tocante às questões raciais é uma ação possível apenas para quem tem este privilégio de não ser afetado pelo racismo. Desta forma, branco não é raça, é privilégio.

Nesse contexto, ser um indivíduo branco, ou seja, a estética, corporalidades, saberes e conhecimentos são aceitos como o ideal. Em contraposição, a construção social de ser negro tem a estética, corporalidades, saberes e conhecimentos inferiorizados, erotizados e regulados. Essas construções sociais naturalizam quem deve ou não ocupar espaços de poder para manter “a branquitude” ou posição estrutural vantajosa estruturalmente, onde os sujeitos brancos sistemicamente ganham acesso a privilégios materiais e simbólicos por meramente serem brancos.

Contrário a narrativa popular de que crianças pequenas são *color-blind*<sup>47</sup> e não enxergam que existem pessoas de diferentes cores, portanto, não praticam preconceito, existe ampla evidência de que, a partir dos três meses de vida, crianças começam a enxergar as diferenças de atributos físicos entre rostos, mostrando através de tempo (entre 6-9 meses) maior sensibilidade e preferência para rostos de pessoas do mesmo grupo étnico ou o grupo ao qual é mais exposto, ao contrário de grupos menos familiares. Crianças que convivem com pessoas de diferentes grupos étnicos desde cedo não mostraram preferência para um grupo étnico em particular. O fato de a criança desde o berço criar afinidades com pessoas de grupos étnicos específicos demonstra uma necessidade de trabalhar questões étnicas raciais desde a primeira infância.

Assim para que a criança desenvolva afinidades com pessoas negras e de outras etnias é imprescindível que ela tenha contato e conviva com pessoas de outras etnias dentro da sala de aula e no âmbito escolar. Desta forma para facilitar esta convivência e romper com estereótipos perpetua-

---

<sup>47</sup> “cegas” para as diferenças da cor de pele.

dos por racismo estrutural enquanto atitudes e capacidade intelectuais, é necessário ter professoras(es) e outros profissionais de educação negros no berçário, na sala de aula, no âmbito escolar, e acima de tudo, **ocupando** lugares de destaque dentro dos espaços de poder.

Segundo o artigo intitulado, “Children are not colorblind” da Dra. Erin N. Winkler (2009) as crianças entre 3 e 5 anos não somente categorizam as pessoas com base na cor de pele, mas também expressam preconceitos baseados nesse mesmo critério. A autora apontou que crianças nessa faixa etária conseguem identificar o grupo étnico ao qual elas e suas colegas da escola pertencem e incluem ou excluem crianças de brincadeiras e negociam poder entre elas, baseado no seu grupo racial. Os preconceitos que as crianças expressam não refletem necessariamente as atitudes dos pais. Winkler explicou que isso é porque as crianças pequenas, no processo de dedução de suas próprias crenças, extrapolam preconceitos de diversos meios incluindo, por exemplo, imagens encontradas nos livros, desenhos e canções infantis que sutilmente transmitem mensagens que promovem a branquitude como o ideal. Ela enfatizou que, crianças pequenas ainda estão aprendendo sobre normas sociais e quais comportamentos são aceitáveis então quando adultos que convivem com crianças optam a manter abordagens “racialmente neutras” ou *colorblind* quando crianças levantam dúvidas sobre questões étnicas raciais ou quando crianças pequenas agem com preconceito desta forma minimizando ou ignorando atitudes ou comportamentos potencialmente preconceituosos estas crianças acabam extrapolando suas próprias hipóteses e verdades.

De acordo com a pesquisadora, crianças são capazes de enxergar mensagens não verbais implícitas durante a socialização de adultos sobre questões étnico-raciais, por meio de comportamentos racializados a criança interpreta o que o adulto está falando de outra forma. Desta forma, os adultos precisam estar atentos às crianças e busquem se olhar, se identificar e desconstruir preconceitos intrínsecos e que estejam incoerentes com suas atitudes.

Winkler (2009) afirma que, adultos que convivem com as crianças precisam estar preparados para encarar questões étnico-raciais e nunca

devem subestimar a inteligência social da criança, pensando que por serem pequenas que não seriam capazes de discriminar.

No Brasil, Cavalleiro (2012) ilustra através de estudos de caso, como as crianças da pré-escola não somente enxergam as diferenças étnicas como também percebem que adultos ao seu redor as tratam de forma diferente com base na sua cor de pele. A estudiosa enfatiza, que as práticas preconceituosas de crianças não sempre iniciam nas escolas. São certamente reforçadas dentro delas a partir das escolhas pedagógicas e das práticas dos professores ao transmitirem crenças, valores e cristalizar sentimentos de supremacia entre crianças brancas, cultivando sentimentos de vergonha e inferioridade entre as crianças negras.

Muitos professores optam por praticar abordagens neutras sobre questões e conflitos étnico-raciais, que acabam silenciando ou minimizando reclamações de crianças negras quando sofrendo de preconceito e minimizando ou ignorando completamente comportamentos preconceituosos de crianças brancas.

Cavalleiro (2012) expõe vários momentos acerca de quando as crianças negras foram elogiadas, por serem passivas e silenciosas diante de agressões preconceituosas sofridas. Não havia momentos para a desconstrução de preconceitos ou para trabalhar questões étnico-raciais da maneira que promovesse a aceitação e afirmação identitária e cultural entre crianças negras. A maneira que a maioria dos professores lidaram com conflitos étnico-raciais impede que as crianças conheçam e apreciem as suas diferenças.

Ainda, segundo Cavalleiro (2012) ao afirmar que, o silêncio que permeia os conflitos étnicos na sociedade é a mesma mudez que atravessa os conflitos étnicos nas escolas e que esse silêncio nutre preconceito e discriminação impactando, dentre outros, no despreparo de alguns professores quanto ao tratamento das questões étnicas em sala de aula. Ela completa que: “Ao se achar igualitária, livre de preconceito e da discriminação, a escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças”. (CAVALLEIRO, 2012, p. 99).

É importante destacar, que quando professores optam por lidar com temas de preconceito e discriminação de maneira neutral através de abordagens *colorblind* não estão magicamente apagando a existência

destas opressões na sala de aula, no âmbito escolar, ou em qualquer outro lugar. De fato, abordagens *colorblind* são permissoras a comportamentos preconceituosos e discriminatórios dentro do âmbito escolar e afora. De acordo com Farago, Sanders e Gaias (2015) a contribuição e a manutenção de um sistema onde injustiças raciais estão entrelaçadas nas fábricas sociais, invisibilizadas na primeira infância, e são mantidas pela sociedade.

Estudos mostram que professores não devem temer falar sobre temas étnico-raciais, tendo em vista que as crianças são capazes de falar sobre estas questões e prontos para ser desafiados.

Gomes (2017) explica, que devido ao fato de o racismo estrutural perpassar a instituição educacional existe uma ausência de saberes e conhecimentos produzidos por negros e não ocidentais, que cria abismos de conhecimento e regulam ao contrário de emancipar corpos negros.

A estudiosa argumenta quanto a necessidade de criação de uma nova pedagogia de diversidade emancipadora, desafiando as crianças a não somente conhecer e valorizar tudo aquilo que nos une como seres humanos, contudo a conhecer e abraçar as nossas diferenças.

Esta pedagogia é emancipadora no sentido de que visa a desestabilização de epistemologias dominantes ou euro centrados, o desenvolvimento do senso crítico, o debate enquanto novos conhecimentos, o não cultivo do inconformismo frente injustiça, além do reconhecimento credível dos epistemologias do sul incluindo saberes produzidos pelo movimento negro e não branco.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da pesquisa bibliográfica, este estudo envolve a análise de dados de um questionário *on-line*, por meio da plataforma de pesquisa *Google - formulário*, com 44 professores de escolas públicas e particulares de várias cidades do Brasil, com o intuito de apresentar a perspectiva dos professores enquanto questões étnico-raciais e as maneiras que as questões étnico-raciais são ou não são trabalhadas dentro do âmbito escolar, nas escolas de Educação Infantil.

A maioria dos respondentes do questionário se identificaram como mulheres (86,4%) e preta (20.55%), parda (29.5%) ou branca. Elas têm entre 25

e 44 anos com formação superior e pós-graduação completo ou incompleto. Mais da metade (60%) destes professores trabalham nas escolas públicas e 40% nas escolas particulares. O tempo de experiência trabalhando como pedagoga em escolas varia entre 0 e 10 anos. Todos os professores trabalham em escolas de educação infantil com crianças de 2,4 e/ou 6 anos.

Os professores acreditam que a escola pode ajudar a construir o respeito a diversidade racial, no entanto, 50,2% desses professores acham que as escolas onde trabalham não se esforçam o suficiente para aplicar a Lei n.º 10.639/2003 da educação básica que obriga o ensino de culturas africanas e afro-brasileiras em todas as escolas desde educação infantil. Quase 60% dos professores relataram que as escolas onde trabalham não possuem outras ações significativas que promovam a diversidade além das atividades no Dia da Consciência Negra. A maioria das escolas (66,7%) comemoram o Dia da Consciência Negra como um dia só e não como algo mais trabalhado como a semana/mês da consciência negra. É notável, que, apesar de os dados da pesquisa apontarem que 97% dos professores afirmarem que existem crianças pretas ou pardas nas escolas onde trabalham, nestas escolas 77,1% contam com menos de 5 professores que se identificam como pretos ou pardos.

Mais da metade (67%) dos professores acreditam que crianças menores de cinco anos podem enxergar que existem outros sujeitos com diferentes cores de pele e traços físicos, apesar disso, quando foram perguntados se a criança menor de cinco anos era capaz de discriminar, ficaram divididos.

Curiosamente, apesar de que a metade dos professores acharem que as crianças menores de cinco anos são capazes de discriminar, mais de 60% não consideram que estas crianças fossem capazes de praticar discriminação de formas tangíveis como excluindo crianças de brincadeiras, baseados apenas na sua cor de pele ou traços físicos, por exemplo.

Apesar de que muitos dos professores entrevistados sentem que têm a autonomia para desenvolver atividades que promovam a diversidade e igualdade racial na sala de aula: 25% não fazem nada; 38,6% fazem 1-2 atividades; 20,5% fazem 3-4 atividades e apenas 15,9% fazem mais de . A maioria dos professores 74,3% relatou que não são oferecidas formações continuadas sobre história africana e afro-brasileira ou outros temas étnico-raciais nas

escolas; e 51,2% responderam que as reuniões pedagógicas não incluem orientações sobre práticas pedagógicas e materiais didáticos que possam ou não ser antirracistas. A falta de diálogo e formações continuadas sobre temáticas étnico-raciais e antirraciais pode proporcionar aos professores a não compreensão da necessidade de trabalhar esses temas e contribuir a uma sensação de despreparo e inércia para abordá-las em sala de aula.

Tanto a pesquisa bibliográfica como o estudo de campo mostram áreas onde políticas e práticas antirracistas poderiam ser incluídas ao nível escolar, tais como:

1. Políticas reparativas para a contribuição da igualdade racial, tais como: a contratação de profissionais negros ou indígenas como professores para todas as faixas etárias de Educação Infantil, desde o berçário e em espaços de poder como coordenação pedagógica, direção, entre outros.
2. Formação continuada em diversos momentos para professores, coordenadores pedagógicos, mantenedores da escola e pais sobre antirracismo, os saberes e conhecimentos do movimento negro, história e cultura africana e afro-brasileira, técnicas para lidar com conflitos étnico-raciais e como atender as perguntas e as dúvidas das crianças em relação ao tema.
3. Revisão do currículo para identificar e substituir conteúdo potencialmente racista com conteúdo que reconhece e valoriza epistemologias do sul, incorporando imagens, saberes e conhecimentos do movimento negro e indígena com o intuito de dismantelar epistemologias dominantes e cultivar uma pedagogia de diversidade emancipadora.
4. Revisão do calendário escolar para incluir oportunidades para compartilhar história e cultura africana, afro-brasileira, e indígena e fazer valer oportunidades de conscientização existentes, tais como o que deve ser o mês da Consciência Negra.
5. Colocação de imagens multiculturais que incluem negros, indígenas e outras pessoas não brancas na sala de aula e no âmbito escolar.

6. Disponibilização de livros e música de autores negros e indígenas e/ou promoção da diversidade e igualdade racial.
7. Momentos específicos para todos os professores discutirem sobre as dificuldades em implementar práticas pedagógicas antirracistas na sala de aula e trocar experiências sobre melhores práticas.
8. Troca de experiências e compartilhamento de melhores práticas com outras escolas.

No livro do *best-seller* e historiador Ibram X Kendi “Como ser uma antirracista”, Kendi (2020) afirma que, “A persuasão moral e educacional defende o pressuposto de que as mentes racistas devem mudar antes da política racista, ignorando a história que diz o contrário” (KENDI, 2020, p. 224). O autor descreve uma série de políticas estadunidenses em que o apoio das pessoas aumentou somente após sua aprovação e dessegregação de escolas e bairros, casamentos inter-raciais, e política de saúde estadunidense *Obamacare*. O historiador explica como legisladores racistas muitas vezes usam ideias racistas para criar um ar de medo ao redor de políticas antirracistas. Eles são conscientes de que se essas políticas realmente fossem implementados, que os temores gradualmente dissipariam. Kendi (2020) enfatiza, que: “Lutar para mudanças mentais e morais após a política ser mudada significa lutar junto ao crescimento dos benefícios e da dissipação dos temores, possibilitando que o poder antirracista tenha êxito”. (KENDI, 2020, p. 224).

Existem leis, resoluções e políticas antirracistas que regulam e orientam educação em todo território nacional, leis que foram aprovadas e implementadas após anos de árduas lutas e sacrifício do movimento negro no país. Porém, como esta pesquisa mostrou, ainda existem áreas onde a aplicação destas leis e políticas poderiam ser fortalecidas, como por exemplo, ao nível escolar através de políticas, práticas e conteúdos antirracistas tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares.

Além disso, existem formas para que todos os envolvidos contribuam como indivíduos ao desmantelamento de racismo estrutural na sociedade. Numa entrevista do jornal *El País* (2020), o entrevistador perguntou para Almeida sobre a responsabilidade dos indivíduos enquanto a perpetuação de racismo estrutural. Almeida explicou, que quando as pessoas entendem que



racismo é estrutural elas já reconhecem que existem mecanismos operantes que perpetuam as desigualdades raciais e olham para estes mecanismos para decifrar quais as constituem como sujeitos.

Como as pessoas são produzidas por esta condição, ele argumenta que eles reproduzem esta condição. O estudioso enfatiza sobre as pessoas precisarem se olhar e se conhecerem melhor, entenderem quais são os acontecimentos que as fazem rir; chorar; entreter; sentir empatia; desejar; entre outros, porque tudo isso “é imbricado” com a reprodução de racismo. O autor ressalta: “Em outras palavras, precisamos também constituir um desejo pela igualdade, um desejo pelo outro, um desejo pela vida”. Ele também expõe que as pessoas precisam olhar para as políticas como questões raciais porque racismo vai além da concepção individual. É como Kendi (2020) no seu livro articula:

Do mesmo jeito com que as pessoas aprenderam a ver abuso racista saindo das bocas de indivíduos racistas, podem aprender a ver desigualdades raciais surgindo de políticas racistas por trás das desigualdades raciais. Todas as formas de racismo são manifestas se nossos olhos antirracistas estiveram abertos para enxergar as políticas racistas por trás da desigualdade racial. (KENDI, 2020, p. 237).

Tanto educadores, como coordenadores pedagógicos, e mantenedores das escolas, pais e mães podem tomar posturas antirracistas individualmente, profissionalmente e coletivamente. Como uma comunidade escolar eles também podem lutar para pressionar legisladores para colocar em primeiro lugar a valorização da vida mesmo tendo que: “Entrar em conflito com pessoas que desvalorizam a vida [...]” (ALMEIDA, 2020, p. 1), para que criem e aprovem novas leis e políticas antirracistas em todos os setores.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Fabrício Santos Dias. A falsa medida do homem. **Revista Com Censo**, ano19, volume 6, nº 4, nov/2019. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/659/473>. Acesso em: 24 dez. 2020.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

BETIM, Felipe. Silvio Almeida: Quem quer civilizar o Brasil não pode temer o poder. Temos de nos livrar dessa alma de senhor de escravo. 23 ago. 2020. **El País**. Disponível

em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-23/silvio-almeida-quem-quer-civilizar-o-brasil-nao-pode-temer-o-poder-temos-de-nos-livrar-dessa-alma-de-senhor-de-escravo.html>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FARAGO, Flora; SANDERS, Kay; GAIAS, Larissa. Addressing race and racism in early childhood: challenges and opportunities. **Advances in Early Education and Day Care**, Volume 19,29,66. Emerald Group Publishing Inc. Copywrite 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GRELLET, Fábio. Negros são 75% dos mortos pela polícia. 15 de julho de 2020. **Estadão**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/07/15/negros-sao-75-dos-mortos-pela-policia-no-brasil-aponta-relatorio.html>. Acesso em: 24 dez. 2020.

KELLY, David J.; QUINN, Paul C.; SLATER, Alan M.; LEE, Kang; LIEZHONG, Ge. **Other-race effect develops during infancy evidence of perceptual narrowing**. *Psychological Science*. 2008.

KENDI, Ibram X. **Como ser antirracista**. Tradução Edite Siegert. Rio de Janeiro: Editora Alta Books. 2020.

MARIUZZO, Patrícia. Atlas do comércio transatlântico de escravo. **Ciência e Cultura, São Paulo**, v. 63 n. 1, Jan. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252011000100021>. HISTÓRIA. Acesso em: 24 dez. 2020.

MATOS; Deborah Dettmam. Racismo científico: O legado das teorias bioantropológicas na estigmatização do negro como delinquente. **Revista Âmbito Jurídico**, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/34J7FLfb>. Acesso em: 24 dez. 2020.

ROSSI, Amanda. Navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens com africanos escravizados. 7 ago. 2018. **BBC News Brasil em São Paulo**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45092235>. Acesso em: 24 dez. 2020.

SANTOS, Raquel A; SILVA, Rosângela Maria Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 25, set./dez. 2017.

WINKLER Erin N. Children-are-not-colorblind: how young children learn race. **ACE**, v. 3, n. 3, 200

Nota: A primeira versão deste capítulo será publicada nos Anais do Congresso de Altos Estudos em Direitos Humanos e Educação em junho de 2021.

# BRINCADUÊ? SUBVERTENDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS

Andréa Juliana Costa<sup>48</sup>

Vinícius da Silva Lírio<sup>49</sup>

## INTRODUÇÃO

“O olho vê, a lembrança revê,  
e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo”.

(Manuel de Barros)

Esse trecho da poesia do Manuel de Barros nos remete a “transver” o mundo. Propomos a você, leitor/a, um breve momento, para trazer à tona algumas memórias afetivas da sua infância e considerar os seguintes aspectos: Qual era a sua brincadeira favorita? Com quem você gostava de brincar? Meninos e meninas podiam participar das mesmas brincadeiras?

A partir dessas indagações sugerimos estranhar o que nos parece familiar e deslocar dos lugares que nos foram impostos, desde a mais tenra idade, buscando refletir sobre os papéis e funções sociais. Nessa perspectiva,

[...] papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas [...]. (LOURO, 2017, p. 28)

É necessário estarmos atentos/as às representações de gênero, simbologias e intenções que se manifestam sutilmente e/ou de maneira

<sup>48</sup> Mestra em Educação e Docência (UFMG). Professora da Educação Infantil (Contagem/MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/1262148066721561>

<sup>49</sup> Pós-doutorado (UNICAMP). Doutorado em Artes Cênicas (UFBA). Professor Adjunto nos cursos de Licenciatura em Teatro, Pedagogia e no Promestre (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/0482809541374065>

naturalizada: nos espaços que ocupamos, na vida pessoal e nas nossas próprias práticas pedagógicas, enquanto docentes.

Dessa maneira, esse texto foi composto a partir de um recorte da pesquisa de Andréa J. Costa, intitulada *Simsalamê: vamos brincaduguê? As relações de gênero e o brincar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil*<sup>50</sup>, realizada entre os anos de 2017 e 2018 no contexto do Mestrado Profissional em Educação e Docência, na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nosso intuito, nesse texto, que se constitui como desdobramento da dissertação fruto da referida pesquisa, é suscitar reflexões e ampliar o diálogo sobre a temática das relações de gênero na Educação Infantil, atendo-se para as possibilidades de subversão dos estereótipos<sup>51</sup>, a partir das brincadeiras vivenciadas pelas crianças pequenas<sup>52</sup>, no contexto de uma Instituição de Educação Infantil (IEI) da rede pública municipal de ensino em Contagem/Minas Gerais.

Sendo assim, serão descritas algumas brincadeiras que buscam o desenvolvimento de perspectivas que não sejam normatizadoras, abrindo espaço para as crianças expressarem os seus desejos e pensamentos, atendo-se para as possibilidades de subversões de estereótipos de gênero.

A escolha metodológica da pesquisa supracitada contemplou alguns princípios da etnografia, numa abordagem fenomenológica, considerando que

esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam, no seu dia a dia, os mecanismos de dominação e de resis-

<sup>50</sup> Cf. COSTA, 2018.

<sup>51</sup> Estereótipo é “ideia, conceito ou modelo que se estabelece como padrão, ou seja, aquilo que determinamos como “certo”, a partir do que a sociedade rotula desde que nascemos. Desta forma, estamos acostumados/as, a não só ouvir, mas aceitar como verdade, sem, antes mesmo, problematizar. O que não paramos para observar é que frases preconceituosas e errôneas desde a antiguidade, como dizer: “Homem de verdade não chora”; “Rosa é cor de menina”; “Isso não é brincadeira de menina”; “Isso é coisa de menino”, são estereótipos equivocados que a sociedade convencionou como padrão e, desta forma, foram passados e reproduzidos por gerações, [...] delimitando assim qual será o espaço na sociedade de menina e menino” (SANTOS; SILVA, 2019, p. 1-2).

<sup>52</sup> Nomenclatura utilizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que compreende crianças pequenas na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2017).

tência, de depressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2015, p. 41)

Dessa maneira, foi possível fazer as descrições das situações e dinâmicas inseridas no espaço-tempo da IEI, com base nas mediações realizadas pela professora da turma e demais situações que se revelaram nesse ambiente, onde aconteceu a observação participante envolvendo dezoito (18) crianças, na faixa etária de quatro (4) e cinco (5) anos, além da realização de uma entrevista semiestruturada com a docente. Houve a utilização do Diário de Bordo, de equipamentos de áudio e registro de imagens para fazer as observações, análises e interpretações das descrições.

Compreendemos que esse estudo pretendeu (e ainda almeja) reverberar nas discussões que envolvem a temática do brincar e das relações de gênero, sendo relevante que os/as docentes, nas suas práticas pedagógicas com as infâncias, possam realizar mediações que instiguem a curiosidade, suscitem questionamentos, busquem subverter as normas de gênero construídas socialmente e que as crianças sejam respeitadas em suas diversidades e singularidades.

## **TECENDO DIÁLOGOS: DESNATURALIZANDO OLHARES**

É fundamental refletirmos sobre alguns elementos que estão implicados na temática de gênero e o quanto ela ainda é silenciada no interior das instituições de ensino.

Nessa perspectiva, Furlani (2011) considera que, tanto os assuntos discutidos em torno da sexualidade quanto aqueles que envolvem as questões de gênero, são conhecimentos importantes à formação integral de cada criança, sendo necessário buscar desnaturalizar o olhar sobre os padrões constituídos social e historicamente. Vale ressaltar, ainda, “[...] que estranhar/desnaturalizar são atividades de pensamento, movimentos que levam a outras formas de relação, de práticas” (CUNHA; ROWER, 2014, p. 28).

Diante do exposto, a concepção de gênero trazida na pesquisa de Costa (2018), não visa negar o atributo biológico. Entretanto, o entendimento, aqui, é de que o gênero está também associado à uma construção

histórica e social, a partir de diversas instituições, práticas sociais, culturais e linguísticas e esse processo encontra-se inacabado.

Corroborando com essa ideia, o conceito de gênero é compreendido como

[...] a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatómicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Quando dizemos a um menino que ele não deve chorar porque isso é coisa de mulher, ou ainda, quando ensinamos as meninas que elas não devem participar de brincadeiras que exijam força física porque isso é para homens, estamos reforçando modos de ser masculino e feminino que são comumente aceitos como normais e desejáveis na nossa cultura. No entanto, se estamos cientes de que o gênero é a construção social do sexo, precisamos considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino, não existe naturalmente. Foi construído assim e por esse motivo não é, desde sempre, a mesma coisa. Há algum tempo atrás, por exemplo, um menino que usasse cabelos compridos e brincos, provavelmente teria a sua masculinidade questionada, visto que essas marcas eram consideradas como femininas. Nos dias de hoje essa suspeição já não se aplica porque os brincos fazem parte dos adornos corporais de meninos e meninas, assim como o uso de cabelos compridos, curtos, coloridos, etc. (GOELLNER, 2012, p. 109)

Vale considerar que esses arranjos são transitórios, flexíveis, que estão em constante mudança e se articulam com as nossas vivências pessoais, étnicas, de classe, dentre outras. E, na Instituição de Educação Infantil, contexto da pesquisa, observamos que esse processo das relações de gênero nas brincadeiras foi sendo constituído, também, nas interações que as crianças estabeleciam com a docente, com colegas ali presentes, bem como, já carregavam alguns discursos conservadores, muitas vezes,

oriundos do ambiente familiar, que acabavam vindos à tona, em especial, quando brincavam.

A esse respeito, recorremos a um trecho do Diário de Bordo, em que foi descrita uma situação, na qual, após a leitura do livro “Porcolino e papai<sup>53</sup>”, a professora da turma perguntou às crianças<sup>54</sup> como as suas famílias se organizavam na divisão dos afazeres da casa:

Após a história, a professora propôs a brincadeira das funções da casa. Ela fazia uma pergunta e as crianças respondiam, a começar:

Professora: Quem lava a roupa em casa?

Crianças: A mamãe!

Professora: Quem faz a comida em casa?

Crianças: É a mamãe!

Roseara: É a mamãe e o papai!

Moisés: É minha tia!

[...]

Após breves perguntas, a professora deu continuidade a uma brincadeira de mímica com as crianças<sup>55</sup>.

Percebe-se, nos dizeres das crianças, que a maioria das mães ainda fica responsável pelo trabalho doméstico, ao cuidar da criança, preparar a comida e limpar as roupas. Isso nos remete às questões de gênero, em que a norma acaba por reproduzir um contexto histórico em que as atribuições do lar eram direcionadas às mulheres.

Já em outros momentos, as crianças experimentavam algumas relações de poder nas brincadeiras ao reproduzir discursos socialmente construídos, como: “tá de castigo, vou prender você. É a polícia!”; “casinha é só pra menina e basquete só pra menino”; “menino não pode brincar, tá estragando a brincadeira”. Ou seja, algumas representações de estereótipos de gênero, que já atravessam esses sujeitos, tendo em vista que “[...] são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado

<sup>53</sup> Esse livro de Margaret Wild e Stephen Michael King, publicado no ano de 2009, retrata a história de um porco que cuidava do seu filhote.

<sup>54</sup> O nome das crianças utilizados no texto é fictício. Conforme combinado com elas, foi escolhido por cada uma, na brincadeira intitulada “Troca-troca de nomes”, ou seja, um outro nome para proteger a identidade delas e reafirmar a postura ética com esses sujeitos.

<sup>55</sup> O trecho completo dessa descrição encontra-se na pesquisa supracitada, entre os tópicos do capítulo 2. (Cf. COSTA, 2018, p. 67).

como verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem um regime de verdade” (MEIRELES, 2012, p. 340).

Porém, nem sempre, as crianças acatam essas relações e discursos, como o exemplo do jogo do basquete<sup>56</sup>, que aconteceu em um dia quando as crianças estavam no parquinho, sendo disponibilizadas a elas algumas bolas, e logo, foram tentar arremessá-las, dentro da cesta.

As meninas se apropriaram da bola e começaram a brincar após um menino dizer que elas não poderiam participar, ou seja, subverteram a ordem de que o jogo era apenas “de meninos” e que possuíam força física para lançar a bola.

Nesse contexto, é importante, também, a mediação do adulto quando ocorrem essas situações, buscando dialogar com esses sujeitos sobre a importância de não haver essa separação, bem como, dizer a eles que há mulheres que praticam esse esporte, e que é um tipo de profissão.

Dentro desta ótica, torna-se necessário subverter a ordem pautada na heteronormatividade<sup>57</sup> como uma regra que busca regular quais identidades de gênero são permitidas e como elas devem ser estruturadas e pensadas. Portanto, vale destacar que o “[...] gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser [...]” (BUTLER, 2003, p. 19).

Tal estilização se fundamenta no que Butler (id.) propõe como a performatividade de gênero<sup>58</sup>, o que não deve ser confundido com teatralidade,

<sup>56</sup> Essa descrição encontra-se na pesquisa supracitada, entre os tópicos do capítulo 2. (Cf. COSTA, 2018, p. 67-68).

<sup>57</sup> A heteronormatividade “[...] (do grego hetero = diferente e norma = esquadro, em latim) é, portanto, uma preocupação constante nas instituições (família, escola, etc.). Tal conceito recai na ideia de que os seres humanos recaem em duas categorias distintas e complementares: macho e fêmea; que relações sexuais e maritais normais somente entre duas pessoas de sexos diferentes; e que cada sexo tem certos papéis “naturais” na vida. [...] A heteronormatividade é considerada a única orientação sexual normal e tudo aquilo que estiver fora desse padrão será visto como anormal, doentio, desvio, etc” (FELIPE, 2012, p. 223).

<sup>58</sup> “[...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e susten-



performance, representação de papéis e algum outro conceito ligado ao Teatro, mas, sim, como um conjunto de ações, um movimento, na busca pela compreensão de que a todo momento, através de gestos corporais, movimentos, falas, roupas, uso ou não de maquiagem, adereços, etc., tentamos produzir o “gênero ideal”. A partir desse tipo de dinâmica, vamos aprendendo a performar o nosso gênero.

As próprias crianças acabam assimilando isso, ao ver e ouvir as famílias, colegas, professores/as, considerando que é “[...] pelo discurso que elegemos a maneira de nomear as coisas que estão à nossa volta, assinalamos as diferenças, criamos símbolos de unidade e identificação coletiva, apagamos vozes e eternizamos outras” (JESUS, 2014, p. 620).

Em vista disso, é preciso atentar-se para o que acontece diariamente, nas instituições de ensino, pois,

[...] as brincadeiras estão carregadas de significados, conceitos e preconceitos. Por isso, não são naturais nem neutras, não são coisas boas por si mesmas, positivas por essência, precisam de questionamentos, requerem envolvimento, ser problematizadas e organizadas com as crianças. (DEBORTOLI, et al., 2009, p. 108)

Em alguns momentos, as próprias crianças também buscavam subverter algumas normas estabelecidas socialmente, a partir de fragmentos das brincadeiras do “faz de conta” e a “disputa no futebol” que serão apresentadas no decorrer desse texto.

Considerando que, na Educação Infantil, a brincadeira é uma das experiências centrais para as crianças, esse estudo conceitua o brincar na perspectiva do que está descrito no texto revisado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), segundo o qual essa ação

[...] dá à criança oportunidade de imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

---

tadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado” (BUTLER, 2003, p. 194).

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. (BRASIL, 2013, p. 87)

Diante do exposto acima, entendemos que é importante proporcionar interações entre as crianças e adultos, com objetos e elementos da cultura, para que também possam expressar suas maneiras de (des)organizar, pensar e se relacionar com o ambiente do qual faz parte, ou seja, “[...] o direito de acesso à brincadeira, expressa-se como sinônimo do próprio direito à infância” (DEBORTOLI, 2009, p. 77).

Outro aspecto relevante é que a ideia de criança, dessa pesquisa, baseia-se nos estudos da Sociologia da Infância<sup>59</sup>, ao considerá-la um sujeito social, histórico e de direitos, sendo produtora e reprodutora de culturas. Dessa maneira

[...] a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano. (KRAMER, 1999, p. 277)

Essas premissas apontam para a necessidade em considerar que a criança tem e faz parte da história, é um sujeito de direitos, que se apropria a partir dos conhecimentos que já traz sobre o mundo, como também tem a capacidade de criar a sua própria história.

Assim, a Educação Infantil, no contexto brasileiro,

[...] tem como finalidade oferecer condições e recursos para o usufruto dos direitos das crianças, complementando e compartilhando as competências das

---

<sup>59</sup> “A sociologia da infância propõe-se a construir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas” (SARMENTO, 2005, p. 363).

famílias, e ampliar as possibilidades de boas interações entre adultos e crianças e entre elas e seus pares. Além disso, deve amplificar seu acesso a novos saberes e conhecimentos, salvaguardadas as vivências diversas da infância. (COUTINHO; MORO; VIEIRA, 2019, p. 54)

As contribuições dos estudos das autoras supracitadas, com ênfase nas crianças e na Educação Infantil, revelam que o trabalho nessa etapa perpassa pela compreensão dos aspectos expressivos de desejos e necessidades de cada um/a, estabelecendo, também, uma relação estreita entre docentes e crianças, buscando instigar a curiosidade e ampliar os conhecimentos.

## VAMOS BRINCAR? A DISPUTA NO FUTEBOL E O FAZ DE CONTA

O acesso das crianças a novos saberes perpassa, também, pela possibilidade de proporcionar a elas experiências mais equânimes de gênero.

Nesse sentido, vale evidenciar que, em algumas brincadeiras, as próprias crianças acabavam por subverter as normas de gênero, tendo como exemplo, o jogo de futebol, em que, após o anúncio da professora de que já estava na hora do parquinho,

[...] foi perceptível o brilho nos olhos de cada criança; muitas dando pulos de alegria, outras se abraçando, enquanto algumas se articulavam e começavam os convites para brincarem juntas. Ao sair da sala, as crianças conversavam bastante e seguiram em direção a esse espaço gramado, com brinquedos de ferro fincados no chão, como balanços, escorregador e brinquedos giratórios.

Ao ouvir a professora dizer: - “Pode brincar!”, as crianças saíram eufóricas, gritando e correndo pelos espaços e logo começaram as brincadeiras, em especial com os materiais do parquinho novo<sup>60</sup>. De longe, a professora observava as crianças brincando.

De repente um grupo de meninos se organizava para brincar de futebol. Começaram a dividir os times; colo-

<sup>60</sup> Em uma ação da Prefeitura Municipal de Contagem, como parte de investimentos na Educação Infantil, no mês de outubro de 2017 todas as instituições receberam novos parquinhos (compostos por túnel lúdico, gangorras, casinha de boneca, kit gol, vôlei e basquete infantil).

caram uma criança em cada área do gol, enquanto outras ficaram ao centro para começar o jogo. E é dada a partida... Uma criança chutou a bola e todas as outras correram para tentar segurá-la com as mãos. Quem a pegava primeiro saía correndo novamente, colocava a bola no chão, tentando ficar o mais próximo do gol para, então, dar o chute.

Próximas dali, três meninas observavam o jogo rolando. De repente, saíram correndo e começaram a participar da disputa pela bola. Uma delas foi mais veloz, deixando todos/as para trás. Logo que conseguiram segurar a bola, arremessou para outro lugar, sem se preocupar com as traves do gol. Enquanto isso, outra menina que queria ser a goleira falou com os meninos:

Raíssa: Eu queria ficar no gol.

Gabriel: Sai daqui!

Moisés: Futebol é só para meninos.

Nesse momento, as três crianças ficaram em silêncio, saíram de perto uma das outras e seguiram com o jogo. Raíssa não ficou no gol, porém juntamente com as outras duas meninas continuou na disputa pela bola e correu de um lado para o outro. Foi quando, Henrique deu um chute na bola e Geovana Carla caiu na grama e conseguiu segurá-la novamente. Porém, três meninos correram e ficaram por cima da colega, tentando puxar a bola das suas mãos. Algumas crianças chegaram perto pra ver o que estava acontecendo. Os colegas que estavam por cima, tentando puxar a bola, começaram a gritar e Geovana Carla se mexia no gramado, tentando sair daquela confusão e segurando a bola.

Foi uma disputa acirrada e Geovana Carla conseguiu levantar, saiu correndo e depois chutou a bola, dando continuidade ao jogo.

Alguns meninos começaram a reclamar e pediram para as meninas brincarem em outro lugar. Porém, elas resolveram continuar no jogo e correram para tentar pegar a bola. Já os meninos, fizeram o possível para manter a bola somente com eles.

- “Tá na hora de lavar as mãos!”, disse a professora. Assim, o jogo foi interrompido, a bola foi guardada e

as crianças saíram correndo para lavar as mãos, preparando-se para o jantar<sup>61</sup>.

A partir da descrição acima, buscamos exemplificar que, em alguns momentos, os sujeitos participantes da pesquisa colocam em xeque as normas de gênero e tentam romper com as mesmas.

Dessa forma, ao considerar que o futebol é um esporte de contato, competitivo e que está associado ao estereótipo masculino, do fisicamente mais forte, foi possível perceber a naturalização dessa brincadeira pelos meninos (agrupamento por gênero, ao formar o time para jogar) e dizeres excluindo as meninas da brincadeira.

Entretanto, as três meninas ousaram subverter essa norma e passaram a disputar o espaço para participar e continuar no jogo, não deixando se abater pelas falas dos colegas, que insistiam para que elas fossem brincar em outro lugar. Assim, é possível estabelecer, nas instituições de ensino, relações “[...] cabíveis de transgressão, transformações e novas experiências” (ALMEIDA, 2010, p. 49).

Essa situação reflete a mesma encontrada na brincadeira proposta pela docente e tão desejada pelas crianças, que é o faz de conta, na qual foram criadas situações imaginárias.

Nessa brincadeira, os comportamentos dos sujeitos estão associados à realidade externa, ao universo de adultos, sendo relevantes as contribuições de Vygotsky ao se referir a esse brincar simbólico<sup>62</sup>, pois permite a reconstrução de acontecimentos e, até mesmo, solucionar alguns conflitos.

Naquele contexto,

após o término de uma atividade de registro em sala, a professora convidou as crianças para brincarem de faz de conta no pátio. Primeiro, ela pegou o baú (cheio de

<sup>61</sup> Cf. COSTA, 2017, p. 47-48.

<sup>62</sup> Essa noção é descrita na coleção “Currículo da Educação Infantil de Contagem”, segundo a qual essa função simbólica “[...] começa a se constituir e a criança constrói gradualmente a capacidade de “transformar” uma coisa em outra na esfera do imaginário. Vygotsky (1984) afirma que o objeto concreto representa para a criança a realidade que não está presente. Desse modo, ela dá outro significado a objetos, suscitando essa realidade ausente. [...] por meio do brincar a criança tem a oportunidade de se comportar como se fosse maior do que é na realidade e, assim, recriar situações do cotidiano, resolver situações conflitantes, verificar hipóteses e buscar compreender o mundo no nível simbólico” (CONTAGEM, 2012, p. 19).

fantasias, adereços, panelinhas, volante, entre outros), em seguida, fez alguns combinados quanto ao uso desses e começou a brincadeira.

Crianças usavam fantasias, brincavam de casinha, de sorveteria, experimentavam diversos objetos, usavam a mala para “viajar”, faziam compras e tantas outras coisas... a docente também interagiu com elas, colocando uma fantasia<sup>63</sup>.

Tendo em vista essa brincadeira do faz de conta, observamos que as crianças disputavam pelas fantasias, objetos, adereços, gostavam de se exibir na frente do espelho, expressavam-se corporalmente, podiam representar objetos, atribuir outros significados, bem como criavam e inventavam novas possibilidades, sendo importante para o desenvolvimento cognitivo, social e imaginativo desses sujeitos.

Diante da situação narrada, compreendemos que,

às vezes, o faz de conta não imita a realidade, mas ao contrário, é um meio de sair dela, um jeito de assumir um novo estado de espírito, como, por exemplo, quando a criança veste a fantasia de palhaço e vai para o fogão fazer comidinha. Quando existe representação de uma determinada situação, (especialmente se houver verbalização), a imaginação é desafiada pela busca de soluções para os problemas criados pela vivência dos papéis assumidos. As situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade. (CUNHA, 2007, p. 23)

Essas premissas apontam também para questões que Costa (2018) discute, tendo em vista, as relações de poder que se manifestam nos momentos do faz de conta, em que as próprias crianças tiveram, por exemplo, a possibilidade de determinar as suas personagens nessa brincadeira. Nesses casos, torna-se fundamental a observação e mediação de adultos, pois, às vezes, esses sujeitos manifestam algum sentimento de sofrimento trazidos do próprio cotidiano, ou, até mesmo, buscam transgredir a norma.

Outro detalhe importante é que o uso das cores ainda carrega um valor cultural em nossa sociedade e tende a diferenciar os sujeitos, inclu-

<sup>63</sup> O trecho completo dessa descrição encontra-se na pesquisa supracitada, entre os tópicos do capítulo 2. (Cf. COSTA, 2018, p. 49-50).

sive, antes do/a bebê nascer, como exemplo, o rosa e o azul (associados, muitas vezes, a menina e ao menino, respectivamente) e que “[...] extrapola a questão ligada ao gosto pessoal por cores. Essa questão é eminentemente social [...] e produzem marcas identitárias [...]” (XAVIER FILHA, 2012, p. 635).

Em um dos momentos do faz de conta, os meninos brincavam de sorveteiros e vendedores de bala, utilizando-se de muitos objetos na cor rosa (que, em diversos momentos, ao longo da pesquisa, falavam que era “coisa de menina”), e, nessa brincadeira, não surgiu nenhum comentário quanto a isso.

Desse modo, têm-se, na etapa da Educação Infantil, possibilidades de perspectivas que não sejam normatizadoras, abrindo espaço para que as crianças falem sobre si próprias, exponham seus desejos e pensamentos, sendo fundamental atentar e estimular as subversões de estereótipos de gênero que ocorrem, principalmente nas brincadeiras, pois, o ambiente escolar pode ser um espaço propício para valorizar as identidades e singularidades desses sujeitos.

## **PARA CONTINUAR O DIÁLOGO: PALAVRAS DITAS E EM CONSTRUÇÃO**

Retomando a proposta inicial desse texto que é ampliar o diálogo e olhares sobre a temática de gênero, especialmente, quanto às possibilidades de subversão dos estereótipos nas brincadeiras com e entre as crianças de uma Instituição de Educação Infantil, entendemos ser fundamental trazer-mos à tona discussões sobre essa temática, como modo de pensar práticas pedagógicas atravessadas pelo respeito às diversidades e singularidades que permeiam as múltiplas infâncias.

Nessa perspectiva, precisamos problematizar e refletir com as crianças sobre esse tema, atentando-se para as marcas que ali se apresentam, buscando construir caminhos permeados por diálogos, pois, a Educação é um processo e cada sujeito possui a sua história e individualidade que se encontra em constante formação.

Compreendemos que os diálogos sobre gênero, desde a etapa da Educação Infantil, ainda é uma tarefa desafiadora, tanto para as famílias

quanto para os/as docentes que desenvolvem com as crianças as suas práticas pedagógicas.

A esse respeito, implica em lidarmos com concepções e normas socialmente construídas que carregamos e/ou nos atravessam desde o nosso nascimento e que tendem a gerar atitudes preconceituosas e discriminatórias. Portanto, as instituições de ensino precisam fazer um exercício permanentemente para subverter a ordem e ampliar as discussões para além da temática de gênero, incluindo as diversidades, em geral.

Assim sendo, implica, ainda, o desafio de rever as próprias organizações de tempos e espaços da instituição, bem como, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, perpassa pela compreensão de que a equidade de gênero pode iniciar com a disponibilidade de brinquedos e brincadeiras sem restrições e classificações para meninos e meninas, ou seja, que faça “[...] parte da rotina e do planejamento da escola e não seja colocado em ação apenas em situações ‘emergenciais’ para ‘apagar incêndios’, diante de alguma situação inusitada que ocorra” (SOUZA, 2012, p. 57), sendo importante o desenvolvimento de propostas pedagógicas que busquem abordar essa temática, bem como a utilização de materialidades, como é o caso do baú *Simsalamê: vamos brincaduguê?*<sup>64</sup>

No que se refere à política pública é fundamental ofertar formação continuada aos/às profissionais da Educação Infantil, além da aquisição de livros literários que contemplem a temática das relações de gênero. Faz-se necessário repensar como esses discursos podem chegar aos familiares das crianças, atentando-se para os termos utilizados em bilhetes, informativos e murais expostos nas instituições.

Vale ressaltar que a pretensão, aqui, não é cessar com as discussões que envolvem essa temática. Então, fica o convite para dar continuidade ao desenvolvimento de estudos que evidenciem as possibilidades de subversão das normas de gênero que são colocadas dia a dia, principalmente, no contexto da Educação Infantil.

---

<sup>64</sup> O material pedagógico intitulado *Simsalamê: vamos brincaduguê?* surgiu a partir do contexto e da temática do processo da pesquisa, integrando a dissertação de Costa (2018).



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcos Adriano de. **Saberes e poderes no espaço escolar: o corpo como foco**. 2010, 110 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 20 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de currículos e educação integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CONTAGEM, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Discutindo o currículo da educação infantil de Contagem**. Contagem, 2012.
- COSTA, Andréa Juliana. **Simsalamê: vamos brincaduguê? As relações de gênero e o brincar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil**. 2018. 126 f. (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- COUTINHO, Angela Scalabrin; Moro, Catarina de S.; Vieira, Daniele Marques. **A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil**. Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas. online), v. 49, p. 52-74, out/dez, 2019.
- CUNHA, Jorge Luiz; ROWER, Joana Elisa. **Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto) biográficos**. Santa Maria, v. 39, n.1, p. 27-38, jan/abr, 2014.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4ª ed. São Paulo: Aquariana, 2007.
- DEBORTOLI, José Alfredo. Educação Infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação das crianças pequenas. In: CARVALHO, Alysson; et.al (orgs). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- FELIPE, Jane. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In: XAVIER FILHA, Constantina (org). **Sexualidades, gênero e diferenças na Educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias. In: XAVIER FILHA, Constantina (org). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012.

JESUS, Dánie Marcelo de. **Educados no sexo neutro: a construção discursiva de sexualidade e de gênero em um texto da revista Veja**. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 613-634, 2014.

KRAMER, Sonia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papiрус, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Metodologias de pesquisas com crianças**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p.08-28, jul/dez, 2010.

MEIRELES, Gabriela Silveira. O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na Educação Infantil. In: FILHA XAVIER, Constantina (org). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012.

SANTOS, Viviane Brás; SILVA, Isabel Lima da. **Estereótipos Culturais de gênero no cenário escolar: elementos para uma análise da cultura infantil educacional**. XV ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em culturas. Bahia, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, 361-378, mai-ago, 2005.

SOUZA, Jane Felipe de. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: FILHA XAVIER, Constantina (org). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012.

XAVIER FILHA, CONSTANTINA. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 51, set-dez, p. 627-646, set-dez, 2012.

# GEOMETRIA, SENTIDO ESPACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCURANDO O SR. TESOURO

Simone Damm Zogaib<sup>65</sup>

Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner<sup>66</sup>

## CONVERSANDO SOBRE CRIANÇAS, MAPAS E SENTIDO ESPACIAL

Imaginem 14 pares de olhos atentos e ávidos para ver o que estava nos papéis em nossas mãos. Era assim que se encontravam as crianças de uma turma de Educação Infantil, quando contamos que aquele mapa poderia nos levar até o Sr. Tesouro, que se escondera dentro da escola. Ler, interpretar e seguir um mapa à procura do Sr. Tesouro era uma das atividades de investigação que realizamos durante a nossa pesquisa de doutorado sobre o sentido espacial infantil, no campo da geometria, em uma escola pública do município da Serra – ES. Este texto, portanto, é um convite a descobrir uma geometria própria das crianças, que elas evidenciaram em suas falas e gestos, enquanto interpretavam e seguiam um mapa geométrico.

Para essa pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa ancorada em uma base interpretativa de investigação (ESTEBAN, 2010; FLICK, 2009; LÜDKE; ANDRÉ, 2012; ROSSATO; MARTINEZ, 2018; STAKE, 2011). Como procedimento metodológico, realizamos um experimento de ensino com 10 tarefas de pesquisa envolvendo o sentido espacial infantil (ROMBERG, 1992; SILVA; SANTOS-WAGNER, 2009; STEFFE; THOMPSON, 2000). Como já indicamos, trazemos neste texto as análises e reflexões de uma dessas tarefas, que nomeamos de “Procurando o Sr. Tesouro”, com o objetivo de “investigar evidências do sentido espacial de crianças de uma turma de Educação Infantil, que emergem em suas interações, brincadeiras e tarefas no espaço escolar” (ZOGAIB, 2019, p. 23). Para tanto, ressaltamos que a escuta

---

<sup>65</sup> Doutora em Educação (UFES). Professora do Departamento de Educação (UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8513-2739>

<sup>66</sup> Doutora em Educação Matemática (Indiana University Bloomington: Bloomington, IN, US). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (UFES). Professora aposentada do Instituto de Matemática (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9841-6191>

das crianças se constituiu um modo de proceder durante todo o processo de pesquisa (CORSARO, 2011; CARVALHO; MÜLLER, 2010; SARMENTO, 2005; 2007; SOUSA, 2010). Pois concordamos com Sousa (2010), ao afirmar que “as crianças são competentes para expressar suas percepções e seus sentimentos, abandonando a prática comum de recorrer aos adultos com os quais elas têm mais contato (...) para obter informações sobre elas” (p. 12).

Assim, fundamentava-se o nosso propósito de escutar as crianças em suas interações com outras crianças e com os adultos no espaço escolar. Pois as concebemos como sujeitos históricos e culturais, que produzem e reproduzem culturas, cujas vozes precisam ser valorizadas (CORSARO, 2005; 2011; SARMENTO, 2007; SANTOS, 2012). Escutar as crianças levou-nos a pensar sobre uma matemática, uma geometria, um sentido espacial que emergem em suas brincadeiras e interações. Suas vozes juntas e misturadas no espaço escolar instigavam-nos pela geometria que expressavam e pela vida que engendravam.

Afinal, a geometria tem um papel fundamental para a leitura do mundo, especialmente para a compreensão do espaço ao nosso redor. De acordo com Clements e Sarama (2011), a geometria é uma parte indispensável dos currículos e programas educacionais para a primeira infância. Mas é necessário não restringir tais programas ou mesmo as práticas educativas ao trabalho com figuras geométricas. Acrescentam que uma interpretação do espaço, movimentação e localização de pessoas e objetos precisa ser enfatizada desde a Educação Infantil. Experiências dessa natureza contribuem para que as crianças desenvolvam suas habilidades de orientação espacial e de visualização espacial, ou seja, de sentido espacial (CLEMENTS, 2004).

O sentido espacial é concebido como a capacidade de sentir o espaço físico, de tomá-lo para si, conquistá-lo, internalizá-lo, compreendê-lo, a fim de vivê-lo e nos locomovermos nele ou de locomover objetos. É compreender o que está aqui, ali, lá, dentro, fora, entre, acima, abaixo, em cima, embaixo, à direita, à esquerda, perto, longe, etc. Envolve duas habilidades principais: orientação espacial e visualização espacial. A orientação espacial é a capacidade de saber onde estamos, como deslocamos objetos e a nós mesmos no espaço, como encontramos ou indicamos uma localização e

direção. Auxilia nossa localização em um mapa, a identificação de um ponto de referência ou mesmo a seguir a indicação de um caminho orientado por outrem. Já a visualização espacial consiste em ser capaz de observar e experimentar o mundo a sua volta e, então, em produzir/evocar imagens mentais desse espaço. Além disso, manipular mentalmente essas imagens e também representar e comunicar tais imagens de diferentes modos - falas, desenhos, diagramas, mapas, gestos, fórmulas (CLEMENTS, 2004; MENDES; DELGADO, 2008; ZOGAIB, 2019).

Os mapas constituem uma dessas representações externas de imagens mentais que produzimos sobre o espaço ao redor, mas também um contributo de modificações dessas imagens e, conseqüentemente, de conhecimentos já internalizados a respeito do espaço físico e de relações espaciais utilizadas. Autores como Clements (2004), Clements e Sarama (2007), Mendes e Delgado (2008), Petty e Rule (2008) relacionam a criação, a leitura e a interpretação de mapas ao desenvolvimento das habilidades de orientação espacial e visualização espacial e, portanto, ao sentido espacial e ao conhecimento geométrico, no âmbito da matemática. Esses pesquisadores argumentam que crianças pequenas são capazes de criar e usar mapas simples, construindo e modificando imagens mentais de seus ambientes espaciais e fazendo representações correspondentes em seus mapas. Sugerem o uso de mapas por crianças pequenas desde a Educação Infantil, pois influenciam o modo de elas pensarem sobre o espaço para além de suas experiências imediatas e a desenvolver o seu sentido de espaço.

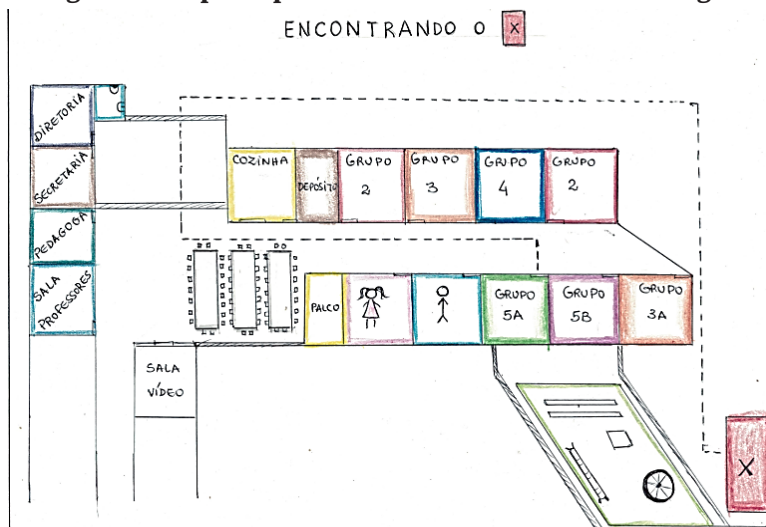
## EXPLORANDO UM MAPA COM AS CRIANÇAS

No processo de pesquisa, quando realizamos um passeio com as crianças para conhecermos a escola, elas demonstraram muita curiosidade em relação a um espaço fechado no exterior do prédio – a caixa d'água. A partir desse passeio e de uma produção de mapas feita pelas crianças<sup>67</sup>, planejamos junto com a professora da turma (Professora D), de forma colaborativa as próximas tarefas de pesquisa (PETER-KOOP; SANTOS-WAGNER; BREEN;

<sup>67</sup> Os detalhes do passeio e da produção de mapas pelas crianças fazem parte do experimento de ensino e podem ser encontrados na tese de doutoramento Sentido espacial de crianças na Educação Infantil: entre mapas, gestos e falas (ZOGAIB, 2019).

BEG, 2003). Ao levar em conta a curiosidade das crianças, pensamos em elaborar um mapa do tesouro que nos levasse da sala de aula do Grupo 5A à caixa d'água, desta vez com a possibilidade de abrir o espaço e conhecê-lo (Figura 1). Tal tarefa se articularia ao objetivo da pesquisa de analisar evidências do sentido espacial infantil por meio da leitura, interpretação e utilização de um mapa gráfico<sup>68</sup> do referido trajeto.

**Figura 1– Mapa do percurso da sala de aula à caixa d'água**



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Esse mapa gráfico caracteriza-se como um mapa geométrico, conforme indicam Clements (2004), Davies e Uttal (2007), Liben e Myers (2007) e Spelke, Gilmore e McCarthy (2011)<sup>69</sup>, e como um desenho do espaço

<sup>68</sup> Conforme Almeida (2009), classificamos o mapa da Figura 1 como mapa gráfico porque inclui apenas representações gráficas, cujos referentes são ambientes ou espaços em que nós, como seres humanos, vivemos e nos movemos. Neste caso, um mapa gráfico de parte do espaço escolar.

<sup>69</sup> Conforme os autores citados, um mapa geométrico caracteriza-se por apresentar correspondência representacional (um quadrado corresponde a uma sala) e correspondência geométrica (o quadrado que representa uma sala respeita relações espaciais de distância, localização, posição e direção). Além disso, em um mapa geométrico, prioriza-se a utilização de símbolos icônicos (quadrado para uma sala, cruz para uma igreja) em vez de símbolos pictóricos (desenho da sala ou da igreja). Os autores destacam ainda o cuidado de não misturar pontos de vista ou ângulos de visão (vista aérea e frontal, por exemplo).

(ALMEIDA, 2009)<sup>70</sup>. De acordo com Spelke, Gilmore e McCarthy (2011), utilizar mapas geométricos contribui para compreender melhor as relações espaciais que envolvem localização, posição, direção, perspectiva e distância por parte das crianças, pois não há mistura de símbolos pictóricos e icônicos nem de ângulos de visão no mesmo plano. Quanto a esse último aspecto, Clements (2004), Davies e Uttal (2007) argumentam que mapas em diferentes perspectivas são muito importantes para as crianças, pois possibilitam que relacionem vários quadros de referência. Davies e Uttal (2007) enfatizam a utilização da vista aérea justamente por exigir uma tomada de perspectiva não usual em nossas experiências diárias.

Assim, dentro do possível, encontram-se no mapa utilizado as características de correspondência representacional, correspondência geométrica e possibilidades de uma relação *self-space-map* quando este fosse explorado pelas crianças. Quanto à correspondência representacional, têm-se figuras geométricas (quadrados e retângulos) para corresponder às salas de aulas, banheiros, palco, portões e ao local onde ficava a caixa d'água. Em relação à correspondência geométrica, indicamos, por meio de vista aérea (90°), esses quadrados e retângulos na disposição e ordem espacial em que se encontravam no espaço escolar. Uma relação *self-space-map* [eu-espaço-mapa] residia na possibilidade de as crianças interpretarem o mapa e se colocarem nessa mediação entre o seu corpo e o espaço físico por meio daquele objeto simbólico.

Naquele dia, 14 das 19 crianças da turma de Educação Infantil (Grupo 5A) estavam presentes, das quais nove meninas e cinco meninos. Iniciamos a conversa com as crianças, contando uma história sobre o Sr. Tesouro, adaptada da tarefa *A visita de um amigo imaginário* (MENDES; DELGADO, 2008, p. 74-78). Nesse enredo, o Sr. Tesouro veio visitar as crianças, mas como era muito tímido e envergonhado, permaneceu escondido dentro da escola. O que ele não sabia é que tínhamos um mapa que poderia ajudar a encontrá-lo. Nesse ponto da história, as crianças ficaram muito interessadas

<sup>70</sup> Para Almeida (2009), em um mapa como desenho do espaço, os objetos e lugares podem ser localizados pela relação que mantém uns com os outros. Também são reduzidos proporcionalmente, mas não há uma rigidez métrica em relação à escala. Quanto à perspectiva, podem ser utilizadas vistas aéreas, frontais e oblíquas. E os símbolos que aparecem podem ser pictóricos e icônicos.

e motivadas para realizar a tarefa. Quando entregamos o mapa, informamos que o fizemos como se nós avistássemos a escola *lá de cima*. Leonardo<sup>71</sup> complementou dizendo – *voando igual pássaro né tia?* –, acompanhado de Douglas, que retrucou: *igual ao super-homem*. De acordo com Davies e Uttal (2007), essa é uma informação importante para que as crianças trabalhem diferentes pontos de vista. Ao receberem o mapa, a primeira reação delas foi ficar algum tempo em silêncio olhando para o papel. Logo após esses primeiros minutos, iniciaram-se várias interações entre as crianças.

As falas e gestos das crianças foram acontecendo enquanto entregávamos o mapa. Ao tomarem o papel em suas mãos, sabiam o que significava, qual era a sua função. As falas repetidas – *A gente tá aqui, Eu vou por aqui, por aqui... depois por aqui* – e também os gestos, apontando com os dedos e seguindo as linhas pontilhadas, evidenciaram que as crianças identificaram sua localização e a direção indicada no instrumento, sinalizando para sua orientação espacial (CLEMENTS, 2004; 2007; LIBEN, MYERS, 2007; MENDES; DELGADO, 2008). Quando intervimos e perguntamos sobre os locais ali representados, como a sala de aula do Grupo 5A, os banheiros das meninas e meninos, o palco, a cozinha, elas procuravam avidamente no mapa, apontavam, conversavam e discordavam entre si até chegarem a uma resposta.

Desse modo, elas demonstraram sua compreensão do espaço por meio do mapa. Fizeram uma correspondência representacional quando identificaram o quadrado verde como a sala de aula, o retângulo vermelho com um “x” como o ponto de chegada e as linhas pontilhadas como o caminho que seria percorrido. Também operaram com correspondências geométricas quando conseguiram indicar, em um ângulo de visão de 90°, a sala de aula, assim como acompanhar a direção do trajeto desse mesmo ponto de vista. Além disso, ao expressarem *Eu vou por aqui*, ou *A gente vai chegar aqui* ou *Aqui, nossa sala*, elas se colocaram em uma relação *self-space-map*. Seria como se imaginassem dentro do mapa (mentalmente), marcando os pontos de referência e fazendo o caminho indicado. Para procederem dessa forma, as

---

<sup>71</sup> Todos os nomes das crianças neste texto são fictícios.



crianças precisaram utilizar suas habilidades de orientação e visualização espaciais de modo correlacionado (MENDES; DELGADO, 2008).

## SEGUINDO O MAPA ATÉ O SR. TESOURO

As crianças mostravam-se muito animadas para sair da sala, seguir o mapa e encontrar o Sr. Tesouro. Reunimo-nos todos antes da porta e então as orientei a sair da sala, virar à esquerda como indicado e depois seguir em frente. Notei que as crianças passavam pelas salas e começavam a conferir se aqueles locais estavam no mapa. Olhavam para o papel e depois para o espaço real e vice-versa. Por exemplo, Ingrid ao passar por um dos banheiros, olhou para o mapa e apontou, dizendo: Ó, o banheiro dos meninos. Assim também aconteceu com Kaio, Estela e Leonardo, enquanto passavam pelo banheiro das meninas. Davi e Douglas fizeram o mesmo quando depararam o palco. As crianças seguiram o percurso conforme indicado. Aproveitamos para chamar sua atenção para os locais representados

### Trecho 1: “Que lugar é este?”

|    |                      |   |  |
|----|----------------------|---|--|
| 1  | <b>Pesquisadora:</b> | Agora, olhem para o lado direito. Estão vendo isto aqui?                                | Apontei a porta do depósito.           |
| 2  | <b>Crianças:</b>     | .....<br>.....  | Olhavam para o depósito e para o mapa. |
| 3  | <b>Pesquisadora</b>  | Que lugar é este?   |  |
| 4  | <b>Suzana:</b>       | É o depósito.   |  |
| 5  | <b>Pesquisadora:</b> | Isso!   |  |
| 6  | <b>Douglas:</b>      | Me mostra, tia.   | Trouxe o mapa para que eu indicasse.   |
| 7  | <b>Kevin:</b>        | E é igual!  |  |
| 8  | <b>Professora D:</b> | Igual? Como, Kevin?   |  |
| 9  | <b>Kevin:</b>        | Tá aqui e tá ali.   | Apontou o papel e o depósito.          |
| 10 | <b>Professora D:</b> | Isso, Kevin, está aqui no papel e o depósito está ali para guardar as coisas da escola. | Apontou o mapa e o depósito.           |

|    |                      |   |  |
|----|----------------------|---|--|
| 11 | <b>Pesquisadora:</b> | E agora? Aonde nós chegamos? Que lugar é este?                  | Aponte a cozinha.                              |
| 12 | <b>Ingrid:</b>       | É a cozinha.  |  |
| 13 | <b>Crianças:</b>     | Cozinha! Cozinha!   |  |
| 14 | <b>Professora D:</b> | Marquem aí no mapa onde está a cozinha.                         |  |
| 15 | <b>Crianças:</b>     | Aqui! É o quadrado amarelo.                                     | Crianças apontavam e mostravam à Professora D. |
| 16 | <b>Pesquisadora:</b> | Agora, vamos olhar para o nosso lado esquerdo. O que nós vemos? |  |
| 17 | <b>Suzana:</b>       | As mesas e as cadeiras.   |  |

---

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2016).

O percurso pela escola com o auxílio do mapa oportunizou a utilização do próprio corpo para identificar o que estava do lado direito e do lado esquerdo. *Olhem para o lado direito, vamos olhar para o nosso lado esquerdo. O que nós vemos?* De acordo com Lorenzato (2011), Mendes e Delgado (2008) tais relações são cruciais tanto para locomoção no espaço como para tantos outros problemas geométricos e matemáticos a se resolver na vida escolar e extraescolar. Há que se dar mais atenção ao desenvolvimento dessas relações, pois como Plumert e Spencer (2007) argumentam, é no espaço que vivemos, é nele que agimos e nos movemos, é nele que nos relacionamos, aprendemos e pensamos.

No trecho 1, à pergunta - *Que lugar é este?*-, Suzana respondeu imediatamente: é o depósito (fala 4). Douglas, então, quis saber onde o depósito estava no mapa quando expressou - *Me mostra, tia* (fala e gesto 6). Kaio, por sua vez, chegou à sua conclusão - *E é igual. Tá aqui e tá ali* (falas e gestos 7 e 9). Na relação entre falas, gestos e o mapa que essas crianças realizavam confirmou-se a ideia de representação e correspondência. Enquanto continuavam o percurso, notamos que conversavam e mostravam alguma coisa nos mapas umas das outras. Nossa próxima parada foi no portão de saída do prédio da escola, o qual dava acesso aos corredores que rodeavam toda a instituição. Nesse ponto do trajeto, emergiu a dúvida se deveríamos seguir para a direita ou para a esquerda.

## Trecho 2: “Pra lá... Não, pra lá.”

|    |                      |  |   |
|----|----------------------|--|---|
| 1  | <b>Pesquisadora:</b> | Agora, nós vamos pra onde?   |   |
| 2  | <b>Estela:</b>       | Pra lá... Não, prá lá.   | Primeiro apontou a direita, depois para a esquerda. |
| 3  | <b>Laura:</b>        | Pra frente!!!  |   |
| 4  | <b>Alice:</b>        | Não!   | Puxou Laura ao discordar.                           |
| 5  | <b>Pesquisadora:</b> | Vamos olhar no mapa. Estamos aqui no segundo portão. Vamos virar pra onde? Pra direita ou pra esquerda?      | Apontei com os braços indicando ambas as direções.  |
| 6  | <b>Leonardo:</b>     | Para a direita.  | Apontou para a direita.                             |
| 7  | <b>Kevin:</b>        | Direita.   | Apontou para a direita.                             |
| 8  | <b>Kaio:</b>         | .....<br>.....<br>Ok. Para a direita. Olhem só. Se vocês forem para a esquerda, vão encontrar o Sr. Tesouro? | Apontou para a direita.                             |
| 9  | <b>Pesquisadora:</b> | Não.   |   |
| 10 | <b>Crianças:</b>     | Então, vamos seguir o que o mapa tá indicando? Vamos?  |   |
| 11 | <b>Pesquisadora:</b> | Tia, tá muito legal!   |   |
| 12 | <b>Nicole:</b>       | É, tá muito legal!   |   |
| 13 | <b>Douglas:</b>      |  |   |

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2016).

Essa dúvida surgiu quando chegamos ao portão e tínhamos de seguir para a direita ou para a esquerda, conforme a indicação do mapa. Estela apontou uma direção, depois outra. Luana afirmou que deveríamos seguir em frente e Alice discordou. As crianças olhavam o mapa, procurando uma resposta. Fizemos uma intervenção naquele momento, convidando-as a olhar para o mapa e localizar onde estávamos: *Estamos aqui no segundo portão* (trecho 2, fala e gesto 5). Então, os gestos das mãos ajudaram a indicar o que seria virar para a direita e para a esquerda. Leonardo, Kevin e Kaio, então,

afirmaram e apontaram a direita. Conversamos com as crianças no sentido de orientar que, se tomássemos outra direção que não estava no mapa, não encontraríamos o Sr. Tesouro.

Davies e Uttal (2007) orientam que, ao tratarmos de questões espaciais com crianças por meio de mapas, é importante que elas gradativamente compreendam a necessidade da informação espacial ali contida. Lorenzato (2011), Mendes e Delgado (2008) advogam que as crianças tenham oportunidades de experimentar situações em que essas relações sejam vivenciadas. Smole (2003) afirma que, por meio dessas experiências com o espaço, a criança vai compreendendo, internalizando tais relações e pensando sobre o espaço, até mesmo sem precisar estar fisicamente nele para compreendê-lo.

Nos diversos momentos do processo de pesquisa, verificamos que as crianças do Grupo 5A já apresentavam algumas relações espaciais bem estabelecidas como é o caso de dentro, fora, em cima, embaixo, na frente, atrás, para cima e para baixo. No entanto, as relações que envolvem o que está à direita ou à esquerda de si mesmo ou de outros objetos/pessoas ou as situações que necessitam direcionar-se para a direita e para a esquerda são passíveis de mais análises e de um trabalho intencional e sistemático nos anos que se seguem à Educação Infantil para essas crianças. Mendes e Delgado (2008) sugerem que as crianças tenham oportunidades de criar, desenhar e falar sobre itinerários dentro e fora da escola, utilizem vocabulário adequado às relações espaciais que estão vivenciando e representando, leiam mapas simples e utilizem a habilidade de visualização espacial para resolver problemas matemáticos e especificamente geométricos.

Com esse problema de seguir para a direita ou esquerda “parcialmente” resolvido com as crianças, seguimos o nosso trajeto. Foi bom ouvir Nicole e Douglas afirmarem que *Tá muito legal* (trecho 2, falas 12 e 13), sacudindo o mapa em suas mãos. Estávamos quase chegando e, enquanto seguíamos, as crianças conversavam entre si, às vezes reclamavam: Ô tia, Leonardo tá me irritando! Você tá com as meninas, tem que ficar com os

meninos! Encontraram a tia Sara<sup>72</sup> no caminho e disseram: *A gente tá caçando um tesouro! Olha aqui!* E mostraram o mapa.

Enquanto passávamos pelas salas de aula, agora pelo lado de fora da escola, as crianças conversavam a respeito desses locais. Algumas delas se reuniam, olhavam para a sala e apontavam no mapa. Ingrid gritou: *É o Grupo 3, tia!* Em seguida, Estela apontou e disse: *Olha aqui o outro.* A professora conversava com elas: *Esta é a sala de quem?* Laura, Ingrid, Aline, Alice, Mírian encostaram o rosto na janela e depois disseram: *Da tia Maria! É o Grupo 4.* A Professora D pediu, então, que encontrassem no mapa a sala da tia Maria. Ingrid logo expressou: *Eu achei! É o azul!* Ajuntaram-se, então, Ingrid, Mírian, Nicole e Davi e apontavam o quadrado azul. Então, reafirmei: *Estamos vendo as salas do Grupo 4, do Grupo 2, do Grupo 3 do lado de fora da escola!* As crianças tiveram a oportunidade de ver um mesmo objeto, no caso, as salas de aula, de outro ponto de vista (VAN DEN HEULVEL-PANHUIZEN et al., 2015). E, finalmente chegamos ao nosso destino – a caixa d’água. Ao virarmos à direita pela última vez indicada no mapa, as crianças começaram a perguntar:

### Trecho 3: “A caixa d’água é o tesouro?”

|   |                      |  |  |
|---|----------------------|--|--|
| 1 | <b>Kevin:</b>        | Tia, é a caixa d’água?   |  |
|   |                      | Vamos conferir no mapa.  |  |
| 2 | <b>Pesquisadora:</b> | As linhas pontilhadas levam até aonde?   |  |
| 3 | <b>Leonardo:</b>     | Pra caixa d’água.  | Olhou para o mapa e apontou na direção.                      |
| 4 | <b>Alice:</b>        | Tem que parar aqui na caixa d’água?  | Olhou para nós.  |
| 5 | <b>Evelin:</b>       | Então, a caixa d’água é o tesouro?   |  |
| 6 | <b>Pesquisadora:</b> | Será? Sabe o que eu acho? Que o tesouro se escondeu por aqui...Vamos procurar? |  |
| 7 | <b>Crianças:</b>     | .....<br>.....   | Movimentaram-se de um lado para outro, procurando o tesouro. |

<sup>72</sup> Tia Sara era a merendeira da escola que estava do lado de fora do prédio, enquanto as crianças passavam com seus mapas nas mãos.

- 8 **Kaio:** Eu achei! Tem uma.... e tem mais uma maletinha aqui! Abaixou-se e encontrou duas maletinhas fechadas. Estava eufórico.
- 9 **Pesquisadora:** Isso! Achou! Agora, vamos abrir? Sentem-se todas aqui.

---

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2016).

As crianças estavam eufóricas. Sentamos no chão perto da caixa d'água, abrimos as caixas e cada uma delas pode escolher dois pequenos brinquedos que ali estavam. Elas sorriam com os minúsculos tesouros e nós também. Ali, sentados junto do local que se tornou o destino final do mapa, conversamos com as crianças e perguntamos se elas gostaram de seguir um mapa para encontrar o Sr. Tesouro. Elas balançaram a cabeça, disseram que foi legal, pediram que fizéssemos outra vez. Encerramos a conversa dizendo: *Muitas vezes pra gente encontrar um lugar, a gente precisa seguir...* E as crianças completaram: *um mapa!* Então, nós as convidamos para voltar pelo mesmo caminho. Podemos dizer que o caminho era o mesmo, mas nós voltamos transformados pelas múltiplas experiências.

## REFLEXÕES DO ENCONTRO COM O SR. TESOURO

Quando analisamos essa experiência, podemos afirmar que as crianças da turma de Educação Infantil evidenciaram suas habilidades de orientação espacial e visualização espacial (sentido espacial) por meio de suas falas, gestos, leitura e interpretação de mapas. Isso se deu por meio das relações espaciais que construíram e/ou representaram na interação com outras crianças, com os adultos e com o espaço escolar. Para construí-las ou representá-las, elas utilizaram um conjunto de signos como suas falas, seus gestos e o próprio mapa. Tais signos instrumentalizam a relação homem-mundo/criança-mundo e o pensar de modo espacial e geométrico.

Ao observarmos a relação entre suas falas, gestos e mapas, podemos confirmar seu entendimento das correspondências entre o espaço real (escolar) e o espaço representado (mapa). Reconheciam a simbologia, mesmo com a utilização de ícones como figuras geométricas para representar locais e objetos do o escolar. Não é um processo trivial nem acontece do

mesmo modo com todas as crianças, mas reconhecemos, juntamente com os autores já citados, que as crianças pequenas são capazes de criar, ler e interpretar mapas simples, o que pode contribuir para o desenvolvimento do sentido espacial, tão necessário à vida humana. E, ao encerrarmos este texto, desejamos deixar esta imagem que chamou nossa atenção quando terminamos a tarefa daquele dia.

**Figura 2 – No final, Alice e o mapa**



Fonte: ZOGAIB (2016)

Ao concluirmos a busca pelo Sr. Tesouro, todas as crianças se movimentaram no caminho de volta para a sala de aula. Estavam felizes e satisfeitas com seus pequenos tesouros, conversavam e negociavam trocas dos brinquedos, com exceção de Alice, que ficou parada por alguns minutos com seu mapa na mão. Olhava para o papel e depois para o espaço ao redor. Repetiu esse movimento umas três vezes. Talvez ali, entre o mapa e o espaço real, ela tenha encontrado outro tesouro.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-38.

CLEMENTS, D. H. Geometric and spatial thinking in early childhood education. In: CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J.; DIBIASE, A. (Eds.). **Engaging young children in mathematics**: Standards for early childhood mathematics education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 267- 98.

CLEMENTS, D. H. Effects of a preschool mathematics curriculum: summative research on the Building Blocks Project. **Journal for Research in Mathematics Education**, n. 38, p. 136-163, 2007.

CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J. Effects of a preschool mathematics curriculum: summative research on the Buildings Blocks Project. **Journal of Research in Mathematics Education**, n. 38, p. 136-163, 2007.

CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J. Early childhood teacher education: the case of geometry. **Journal Mathematical of Teacher Education**, n. 14, p. 133-148, 2011.

CORSARO, W. Entrada no campo aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

DAVIES, C.; UTTAL, D. H. Map use and the development of spatial cognition. In: PLUMERT, J. M.; SPENCER, J. P. (Eds.). **The emerging spatial mind**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 219-247.

ESTEBAN, M. P. S. Perspectivas teórico-epistemológicas na pesquisa educacional. In: ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 47-75.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBEN, L. S.; MYERS, L. J. Developmental changes in children's understanding of maps: what, when and how? In: PLUMERT, J. M.; SPENCER, J. P. (Eds.). **The emerging spatial mind**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 183-218.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.



MENDES, M. de F.; DELGADO, C. C. **Geometria**: texto de apoio para educadores de infância. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação, 2008.

PETER-KOOP, A.; SANTOS-WAGNER, V.; BREEN, C.; BEGG, A. **Collaboration in teacher education**: examples from the context of mathematics education. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, Boston, London, 2003.

PETTY, M.; RULE, A. Effective materials for increasing young children's spatial and mapping skills. **Journal of Geoscience Education**, v. 56, n. 1, p. 5-14, 2008.

PLUMERT, J. M.; SPENCER, J. P. (Eds.). **The emerging spatial mind**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 219-247.

ROMBERG, T. A. Perspectives on scholarship and research methods. In: GROWS, D. A. (Ed.). **Handbook of research on mathematics teaching and learning**. National Council of Teachers of Mathematics. New York: Macmillan, 1992. p. 49-64.

ROSSATO, M.; MARTINEZ, A. M. Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 185-198, 2018.

SANTOS, M. W. dos. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 235-240, 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (invisível)** São Paulo: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, C. M. S. da; SANTOS-WAGNER, V. M. P. dos. Considerações para os iniciantes em pesquisas em educação matemática e educação do campo. In: SILVA, C. M. S. da; SANTOS-WAGNER, V. M. P. dos; MARCILINO, O. T.; FOERSTE, E. **Metodologia da pesquisa em educação do campo**: povos, territórios, movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 53-64.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na Educação Infantil**: a teoria as inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUSA, M. P. R. de. **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SPELKE, E. S.; GILMORE, C. K.; MCCARTHY, S. Kindergarten children's sensitivity to geometry in maps. **Developmental Science**, v. 14, n. 4, p. 809-813, 2011.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEFFE, L.; THOMPSON, P. Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements. In: LESH, R.; KELLY, A. E. (Eds.). **Research design in mathematics and science education**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2000. p. 267-307.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M.; ELIA, I.; ROBITZSCH, A. Kindergartners' performance in two types of imaginary perspective-taking. **ZDM Mathematics Education**, v. 47, n. 3, p. 345-362, 2015.

ZOGAIB, S. D. **Sentido especial de crianças na Educação Infantil**: entre mapas, gestos e falas. 2019. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES: 2019.

# A IMPORTÂNCIA DA GEOMETRIA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Graziela Alvarenga dos Santos<sup>73</sup>

## INTRODUÇÃO

No mundo moderno, com os avanços da tecnologia e o progresso da Ciência, as relações humanas vêm mudando, sendo que discutir e argumentar sobre discriminação e a necessidade de inclusão social é, praticamente, contar um capítulo da história da civilização.

Para se chegar às conclusões aqui apresentadas, foi realizada uma pesquisa em quatro artigos científicos brasileiros relacionados à Matemática e a inclusão de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e um artigo relativamente atual (2020) relacionado à formação de professores, graduados em Pedagogia e que atuam diretamente nos primeiros anos escolares.

Estes elementos compõem a proposta deste trabalho, que tem o objetivo de conduzir a uma reflexão sobre a importância e a urgência no desenvolvimento de pesquisas aplicadas à melhoria da qualidade da vida escolar das crianças deficientes.

## ELEMENTOS DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Durante a elaboração deste trabalho, foi constatada a escassez de publicações nacionais relacionadas ao tema, as quais foram procuradas em anais e materiais de congressos que ocorreram entre os anos de 2014 e 2020, apesar do Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 6 de junho de 2015, assegurar o acesso à Educação, aos indivíduos que possuem qualquer tipo de deficiência, sendo que o Inciso VI afirma que devem ser realizadas “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos de segu-

---

<sup>73</sup> Mestrado em Química Inorgânica (USP). Atua na Escola de Formação de Professores e Profissionais da Educação (Efape). CV: <http://lattes.cnpq.br/4344442150353916>

rança e de recursos de tecnologia assistiva”(LDI, 2015, Art 28°, inciso VI). Uma informação preocupante, considerando os baixos resultados obtidos em relação à Matemática nos indicadores municipais, estaduais e federais principalmente no que se refere às redes públicas de ensino.

À necessidade de se discutir sobre o assunto é urgente e se esta componente curricular, que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também é definida como área do conhecimento, já é considerada, de certa forma, complexa para estudantes que não apresentam dificuldades de aprendizagem, torna-se uma barreira a ser rompida durante a educação escolar de crianças com necessidades especiais de aprendizagem. Além disso, essa dificuldade, também aparece para estudantes de Pedagogia, que consideram este curso como da área de Linguagens e Códigos e dizem se surpreender ao chegar na faculdade, quando descobrem que precisam estudar e ensinar matemática. Enfim, esta componente curricular é área, em nosso país representa uma dificuldade geral nos processos de formação e acredita-se que, em consequência disso, a complexidade para trabalhar na inclusão de crianças e adolescentes nesta área do conhecimento seja ainda maior.

A Organização das Nações Unidas (ONU) define que qualquer pessoa que tenha algum tipo de bloqueio parcial ou total e que em função deste, apresente dificuldades em participar plena ou parcialmente da vida em sociedade, é considerada deficiente. Independentemente do tipo de deficiência, que pode ser mental, psicológica ou física, a Declaração de Salamanca (1994) determina a necessidade de inserção deste indivíduo na vida social.

Apesar de pesquisas brasileiras recentes não mostrarem uma preocupação focada no ensino da matemática e a inclusão de crianças, que estão especificamente no início da vida escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1995), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo Paulista (2019), consideram a escola como principal ambiente de inclusão, no qual a criança tem a possibilidade de viver e interagir em sociedade, de modo a se desenvolver

física e cognitivamente, aprendendo a se adaptar na vida cotidiana e nas relações humanas fora da escola.

O estudante deficiente precisa se sentir inserido no contexto escolar, percebendo que recebe um tratamento similar aos demais colegas e cabe ao professor, compreender, respeitar e estimular o desenvolvimento deste indivíduo de forma singular, criando estratégias para que ele possa realizar as mesmas atividades que o restante da sua turma, considerando que o educando poderá gastar mais tempo e demandar mais atenção que os demais, para realizar a mesma tarefa. Este direito está assegurado na LDI, além disso o Artigo 4º desta Lei define que:

“Toda pessoa com deficiência tem o direito a igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.(LDI, 2015, Art 4º, Caput)

Foram pesquisados quatro artigos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de matemática / geometria e inclusão escolar, sendo que três deles apresentaram relatos de inclusão de crianças nas primeiras séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os trabalhos mostraram crianças com diferentes tipos de necessidades especiais: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Visual (DV) e Deficiência Intelectual (DI), porém não contemplaram deficiências motoras e nem Deficiência Auditiva (DA) ou Altas Habilidades, que também fazem parte do grupo de inclusão, de acordo com a legislação.

Nos três relatos, a aprendizagem das crianças foi bem-sucedida, os estudantes desenvolveram as mesmas atividades pedagógicas que os demais, possibilitando-as adaptar suas deficiências em sua vida escolar. As três situações exigiram mais tempo de desenvolvimento por parte dos discentes e, claro, mais atenção e mais preparo dos professores.

De acordo com Coelho (2019), basicamente existem três estilos de aprendizagem: visual, sinestésico e auditivo. Cada um aprende de acordo com o seu estilo de aprendizagem mais desenvolvido, este desenvolvimento pode ocorrer através de diferentes estímulos, mas o mais importante, é que cabe ao professor, respeitar os estilos de aprendizagens de seus estudantes e compreender que indivíduos que possuem algum tipo de deficiência,

terão seus estilos desenvolvidos de forma que haja uma adaptação às suas necessidades especiais. Por exemplo, uma pessoa cega, provavelmente desenvolverá um estilo auditivo, considerando que a falta da visão acaba sendo compensada pelo aguçamento de outras percepções sensoriais como tato, audição, olfato e paladar, portanto, um material rico em formas e texturizações atrairá sua atenção e certamente despertará sua curiosidade permitindo o desenvolvimento de habilidades e conduzirá à compreensão do objeto do conhecimento em questão. Enquanto um discente que possui Deficiência Intelectual provavelmente terá um estilo de aprendizagem mais sinestésico, o qual apresenta importância definida no aprender a fazer, pois esta criança sentirá necessidade de fazer a atividade de forma similar às demais.

Cada um a seu estilo e de acordo com as suas necessidades especiais, o que todos os estudantes têm em comum, é a necessidade de se relacionar com os colegas, se desenvolver e se reconhecer como indivíduo pertencente à determinado grupo e capaz de construir sua identidade individual. Além disso, não é novidade que o aprendizado efetivo se dá por aproximações sucessivas com o objeto do conhecimento e com o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à faixa etária de aprendizagem.

Neste cenário, as metodologias ativas compõem um recurso interessante nos processos de aprendizagem, especificamente, a sala de aula invertida e o aprendizado com pares, são duas metodologias que estimulam a autonomia da turma, além de permitir a troca de experiências durante o processo. Elas possibilitam que as crianças assumam um papel explicativo para as demais em relação ao estudado. Este papel é fundamental no desenvolvimento da autonomia, da identidade e no reconhecimento dos próprios erros, pois quando algo não está certo, a criança é questionada por um colega, que é seu par, e que está numa situação de igualdade social e intelectual dentro daquele grupo. Uma troca saudável de conhecimento, que também pode vir de um adulto, mas nem sempre com o mesmo efeito no despertar da curiosidade, afinal para os pequenos é mais fácil serem questionados por outros em situação de igualdade do que por um adulto, que por mais que se mostre acessível, está em uma condição de superioridade. A palavra do professor é a resposta correta para o questionamento e se ela

vier de imediato, perde-se uma riquíssima oportunidade de interação e desenvolvimento de habilidades que conduzirão a um maior protagonismo.

Quando há na turma um ou mais estudantes com algum tipo de deficiência, estes devem ser inseridos em diferentes grupos e, com apoio do professor, ser incentivados a desenvolver as mesmas atividades, a discutir durante os questionamentos, possibilitando assim, sua inserção naquele contexto. Para os demais, a troca também será rica, uma vez que entender as limitações do outro significa desenvolver solidariedade, ajudar o próximo a se formar juntamente com ele próprio de acordo com os Quatro Pilares da Educação propostos pela Unesco (1999). Afinal, a criança que aprende a se relacionar bem no grupo, está aprendendo a ser, pois aprende a se posicionar diante dos demais, respeitando a opinião dos outros e aprendendo a conviver em sociedade, além de aprender fazendo com a orientação de seus pares e aprendendo a conhecer seus próprios limites e potenciais. Este é um contexto que permite o desenvolvimento de competências e habilidades específicas relacionadas ao objeto do conhecimento em questão, bem como as competências socioemocionais, que são tão fundamentais na formação de um indivíduo do século XXI.

Segundo Gardner apud TOBIAS (2010), todos os seres humanos são inteligentes e o desenvolvimento da inteligência depende dos estímulos do meio e das aptidões individuais. Este pesquisador dividiu a Inteligência em oito inteligências múltiplas, a saber: Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal, Musical e Naturalista e todos nós somos capazes de desenvolver todas elas, em maior ou menor grau, dependendo de nossos interesses e dos estímulos que recebemos ao longo da vida. Se seguirmos esta linha de pensamento, nenhum estudante que possui alguma deficiência está privado de inteligência, independente de suas limitações, o que torna os educadores ainda mais eficientes do que o resto da população, em sua função de garantir a equidade de aprendizado.

Especificamente nas aulas de geometria, uma criança que não possui deficiência visual pode auxiliar outra portadora de baixa visão ou cegueira a apalpar, sentir e reconhecer materiais manipuláveis, como o Material Dourado, proposto há tantos anos por Maria Montessori apud FERREIRA

(2018). O estudante não deficiente, pode auxiliar o cego, contando como se associam as formas geométricas, tamanhos, etc. No caso de estudante portador de DI, os outros podem servir de modelo para que este possa imitar e aos poucos desenvolver suas percepções e autonomias. Já um autista precisará receber estímulos para que fale, explique, se exponha num ambiente saudável e inclusivo.

Enfim, o ambiente de aprendizagem precisa garantir a troca de experiências e a convivência social dos estudantes mediada pelo professor. Segundo o professor Feuerstein apud Turra (2007), não é possível prever os limites para o desenvolvimento psicológico, nem simplesmente classificar indivíduos sem conhecer previamente sua capacidade de aprender. Antes de mais nada, é necessário, mediar o processo de aprendizagem para que a criança potencialize ao máximo sua capacidade de aprender, independentemente dela ser deficiente ou não.

A Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), proposta por Feuerstein apud TURRA (2007), é importante porque acontece através das interações sociais, nas quais as pessoas produzem processos de aprendizagem que lhes possibilita apropriar-se de conhecimentos, desenvolver competências e habilidades, chegando a elevados patamares de compreensão e desenvolvimento. Isto é: “há uma relação dinâmica constante do sujeito com o ambiente, estando ambos em movimento e interagindo com a realidade.” (Feuerstein apud TURRA, 2007). O discente é capaz de aprender, independente da idade, de suas anomalias cromossômicas ou deficiências, afinal para que se produza uma aprendizagem significativa, basta que a dupla mediador-mediado interaja de forma a provocar modificações na maneira de pensar no estudante, apoiadas pelos estímulos do meio e pelas relações sociais com outros colegas de classe.

Feuerstein apud TURRA (2007), afirma que uma pessoa que não foi socialmente incluída, torna-se portadora da “Síndrome da Privação Cultural”, ou seja, o desenvolvimento humano ocorre à medida que o indivíduo toma consciência de suas opções de escolha e conseqüentemente, torna-se capaz de usufruir das oportunidades sociais, políticas e econômicas.



## CONCLUSÃO

Um ser humano que cresce num ambiente de inclusão, indiferentemente se ele é o incluído ou se assume o papel de incluir outros, desenvolve muito melhor os Pilares da Educação e se tornará um cidadão mais atuante, protagonista e capaz de desenhar para si, um projeto de vida no qual consiga combinar aptidões pessoais com satisfação profissional.

Refletindo sobre o pesquisado e discutido neste trabalho é possível perceber que, infelizmente, ainda muitos pedagogos não se deram conta sobre a importância da matemática e principalmente do trabalho da geometria desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, é preciso conscientizar e capacitar aqueles que já são e ainda serão mediadores do aprendizado infantil, com o objetivo de que estes se sintam incentivados a elaborar e trabalhar atividades inclusivas e com temáticas relacionadas a esta área de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina Ferreira de Araujo, LIMA, Sabrine Anne, OTONI, Cláudia Danielle de França e FRASSON, Antonio Carlos; O ensino de matemática para alunos portadores de necessidades especiais: a inclusão a partir da ludicidade – IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia (SINECT) – Ponta Grossa, PR – 27 a 29 de novembro de 2014. Disponível em: <http://sinect.com.br/anais2014/anais2014/artigos/ensino-de-matematica/01409583660.pdf> - Acesso em: 15/02/2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), **Diário Oficial da União**: Portaria nº1.570, Seção 1, Pág. 146, 21 dez. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) - Acesso: 14/02/2021.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: p. 27833, col.1, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) – Acesso em: 14/02/2021.

BRASIL. LEI nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão** da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, p.2, 7 de julho de 2015.

BRASIL. Lei de **Diretrizes** e Bases da Educação Nacional. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares** nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov>.

br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 14/02/2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Matemática. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> - Acesso: 14/02/2021.

COELHO, Jamile. **Educação para a vida**: Perfil Cognitivo – Estilos de Aprendizagem. 2019. Disponível em: [https://jamilcoelhoeducacao.blogspot.com/2019/06/perfil-cognitivo-teste-de\\_26.html](https://jamilcoelhoeducacao.blogspot.com/2019/06/perfil-cognitivo-teste-de_26.html) - Acesso em: 15/02/2021.

CUSTÓDIO, Iris Aparecida, LUVISON, Cidinéia da Costa e FREITAS, Ana Paula; Modos de conceber, possibilidades de significar: trabalhando com geometria no contexto da inclusão escolar – Revista Eletrônica de Educação, v.12, n.1, p.199 – 217, jan/abril – 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2124> - Acesso: 15/02/2021.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca** – Espanha, 1994. FOUCAULT, Michel. Os anormais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 14/02/2021.

ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução, de 3 de agosto de 2020. Currículo Paulista. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I sexta-feira, 7 de agosto de 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso: 14/02/2021.

ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE 52 de 14/08/2913. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 123 (152), quinta-feira, 15 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf> – Acesso: 07/03/2021.

ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE 68 de 12/12/2015 – Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68\\_17.HTM?Time=08/03/2021%2000:29:01](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=08/03/2021%2000:29:01) – Acesso: 07/03/2021.

ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE 68, de 13/12/2017. Atendimento Educacional – Educação Especial. **Diário Oficial do Estado**. 13/12/17 – Executivo – Seção 01 – Pág. 35. Disponível em: <https://deosasco.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-68-atendimento-educacional-educacao-especial/> - Acesso em: 14/02/2021.

FARIA, Luciane Cristina Siqueira e Jesus, Ana Luíza da Silva; Formas Geométricas, numa perspectiva de inclusão – Formação de professores, contextos, sentidos e práticas – IV Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação (SIRSE) e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPO / CÁTEDRA UNESCO). Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26720\\_14172.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26720_14172.pdf). Acesso em: 15/02/2021.

FERREIRA, Eliana Lobo e Silva, Fabio Colins; Aprendizagem Matemática na Deficiência Intelectual – V Congresso Paraense de Educação Especial – UNIFESSPA/ Marabá – PA – 17 a 19 de outubro de 2018. Disponível em: [https://cpee.unifesspa.edu.br/images/ANAIS\\_VCPPEE/COMUNICACAO\\_ORAL/APRENDIZAGEMMATEMATICA.pdf](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/ANAIS_VCPPEE/COMUNICACAO_ORAL/APRENDIZAGEMMATEMATICA.pdf) - Acesso: 15/02/2021.

RIGOLON, Walkiria, PRINCEPE, Lisandra e PEREIRA, Rodnei; “Aprender e Ensinar Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência vivida no curso de Pedagogia – Ensinando Futuros Professores – Experiências Formativas Inovadoras – Fundação Carlos Chagas – Editora CRV, 2020, cap. 2, p. 49–68.

SOUZA, Julieth Melo Aquino de, e PAULA, Jefferson Diego de; ATCP: Ciências Humanas – Educação Especial – Centro de Mídias de São Paulo – 02/03/2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ELcVVc\\_\\_vs8](https://www.youtube.com/watch?v=ELcVVc__vs8) – Acesso: 02/02/2021.

TOBIAS, O’ Neil; The concept of distributed intelligence in Gardner’s theory of Multiple Intelligences–Theatre Arts Educator, 2010. Disponível em: [https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/55340231/Lesson\\_plans\\_on\\_the\\_MIs.pdf?1513781443=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFOUNDATION\\_OF\\_EDUCATION\\_Psychology\\_of\\_Ed.pdf&Expires=1615482455&Signature=LN~z8bwQTSEs8CtZ556vId-fbqa9lt-ZCyODLpEKrwBEZMr8B7a1Yuhz3QKgsVK-wmJXPh8mEYaX~gL5Y8he-7gHF-zQG1kDvC4Y97-iGmQ6wYgpnINu-rVrOamoBGBImHEBFteIMNr9-W6vWGDbtBhZ71s-Dh90xtGi3WfL8dPURxwth6CPHxCTAdRguPGaOw-pngTeU~qgCbiJndpuwgbUXiETH-Jsi7tvAPfou-nT4Dc2kGl8rPkcADlQechqvodl~5-McoIeSfD456N5u6a2XMsY6H61OlRutvZyHClNOEQY6RWGG8Zhyz8JrFLC-9AietW~dAnRl7JdF4tv9olcKw\\_\\_&Key=-Pair-Id-APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/55340231/Lesson_plans_on_the_MIs.pdf?1513781443=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFOUNDATION_OF_EDUCATION_Psychology_of_Ed.pdf&Expires=1615482455&Signature=LN~z8bwQTSEs8CtZ556vId-fbqa9lt-ZCyODLpEKrwBEZMr8B7a1Yuhz3QKgsVK-wmJXPh8mEYaX~gL5Y8he-7gHF-zQG1kDvC4Y97-iGmQ6wYgpnINu-rVrOamoBGBImHEBFteIMNr9-W6vWGDbtBhZ71s-Dh90xtGi3WfL8dPURxwth6CPHxCTAdRguPGaOw-pngTeU~qgCbiJndpuwgbUXiETH-Jsi7tvAPfou-nT4Dc2kGl8rPkcADlQechqvodl~5-McoIeSfD456N5u6a2XMsY6H61OlRutvZyHClNOEQY6RWGG8Zhyz8JrFLC-9AietW~dAnRl7JdF4tv9olcKw__&Key=-Pair-Id-APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA) – Acesso em: 01/03/2021.

TOKARNIA, Mariana; Estudantes brasileiros melhoram desempenho em matemática – Agência Brasil – 19/09/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/estudantes-brasileiros-melhoram-desempenho-em-matematica#:~:text=Em%20matem%C3%A1tica%2C%20o%20maior%20avan%C3%A7o,escala%20que%20vai%20at%C3%A9%2010.> – Acesso em: 01/03/2021.

TURRA, Neide Catarina; Reuven Feuerstein: “Experiência de Aprendizagem Mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural” – Educereet Educare – Vol. 2 n° 4 jul./dez. 2007. Revista de Educação p. 297-310. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671/1358>. Acesso em: 1/3/2021.

## **SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS**

### **Andréa Juliana Costa**

Mestra em Educação e Docência (Promestre/FaE/UFMG), Pedagoga (UEMG/FaE/BH), especialista em Neurociências e Educação, Educação Infantil, Arte-Educação, Psicopedagogia e Psicomotricidade. Professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Contagem/MG.

Contato: andrea.j.costa@gmail.com

### **Queila Cristina de Oliveira**

Mestra em Educação e Docência (Promestre/FaE/UFMG), Pedagoga (UEMG/FaE/BH), especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino de Arte e Ensino Lúdico. Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/MG.

Contato: queilacrioli@gmail.com

### **Vinícius da Silva Lírio**

Professor da Universidade Federal de Minas Gerais, nos cursos de Licenciatura em Teatro, Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre). Doutor e Mestre em Artes Cênicas, realizou pós-doutorado na UNICAMP, junto ao LUME Teatro.

Contato: vinicius.lirio@gmail.com

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

abordagem interacionista 44

aquisição da linguagem 5, 8, 38-45, 49-51

## B

base nacional comum curricular 26-27, 35, 53-55, 61, 64, 69, 78, 81, 91, 132, 145, 164, 169

brincadeira 8, 68, 74, 81-84, 88-89, 91, 93, 131-132, 135, 137-138, 141-143, 145

## C

creches e pré-escolas 98

criança 5, 7-8, 11-19, 21-32, 35, 38-50, 52-54, 57-64, 70-72, 75, 77, 79, 81-90, 92, 98-99, 101-102, 104, 115, 122-124, 126, 133, 135, 137-142, 156, 164, 166-168

crianças indígenas 9, 95, 97, 99

cultura dos povos indígenas 95

## D

desafio docente 91

desenvolvimento infantil 17, 20, 27-36, 38

direitos de aprendizagem 56-57, 69, 76-77

diretrizes curriculares nacionais da educação infantil 68, 81

diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira 104, 106

diversidade cultural e linguística 50

docentes da educação infantil 57

## E

educação escolar indígena 95, 102

educação infantil 2, 5-10, 12, 24-30, 35-38, 43-45, 49-59, 61-69, 77-82, 86, 90-94, 96-108, 110-118, 125-127, 130-132, 134,

137-139, 141, 143-149, 151, 156, 158, 160-162, 169, 171-172

escuta docente 68, 79-80, 82, 86, 90-91

escuta sensível 7, 89, 91

especificidades da educação infantil 77, 86, 90

estatuto da criança e do adolescente 11, 24, 98, 102

estereótipos de gênero 6, 9, 131-132, 135, 143

estudos de diários 39

estudos sociais da infância 70

experiências 7-9, 21, 23, 26, 34, 36, 45, 52, 54-58, 60-61, 63-65, 68, 70, 76-78, 81, 85, 95, 104, 128, 137, 139, 141, 148-149, 151, 156, 158, 166, 168, 171

## F

formação continuada 26, 35-37, 66, 127, 144

## G

geometria 6, 9, 147-148, 161, 163, 165, 167, 169-170

## I

inclusão escolar 165, 170

inclusão social 163

infâncias 7, 54, 70, 76-77, 79, 87, 90, 133, 143, 145-146

intencionalidade educativa 86

intencionalidade pedagógica 61

interações 26-27, 44, 48, 53-54, 56, 58, 61, 68, 70, 80-81, 86-87, 91, 100, 134, 138-139, 147-148, 152, 168

isolamento social 8, 65-66, 69-70, 76-77

## J

jogos lúdicos 97, 100-101

## **L**

lei de diretrizes e bases da educação nacional 25-27, 64, 67, 104, 169

lei nº 10.639 114

luta antirracista 110, 112

## **M**

matemática 72, 147-149, 160-161, 163-165, 169-171

## **N**

narrativas 7, 10, 15, 54, 65-66

narrativas docentes 65

## **P**

parceria entre a família e a escola 66

planejamento 5, 8, 52-58, 60-64, 71, 90, 114, 144

povos indígenas 95, 97-99

práticas pedagógicas 2, 6-9, 53, 65-66, 68-69, 78, 80-81, 86, 90-91, 103, 105-106, 108, 111-114, 127-128, 132-133, 143-144

processo de ensino e aprendizagem 53, 103, 165

projeto político pedagógico 60, 84, 144

promoção de igualdade racial 6, 9, 103, 108, 110, 113

## **R**

racismo 9, 104-108, 112-114, 116-123, 125, 128-130

relação entre docentes e discentes 103

relações de gênero 9, 80, 92, 132-134, 144-146

## **S**

saber docente 5, 8, 25-35, 78

sentido espacial infantil 147, 150

sistema linguístico 38, 42, 45, 48-49

## **T**

teorias de aquisição da linguagem 38-39, 43, 45

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)