



DA CRECHE AO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

AS CRIANÇAS EM CENA NA UFCG HÁ 45 ANOS

ORGANIZADORES

Rayffi Gumerindo Pereira de Souza
Gabrielle de Lima Sousa
Noeide Cleméns Ferreira de Moraes
Thais Oliveira de Lima



Os direitos desta edição são reservados à EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

D111 Da creche ao colégio de aplicação: as crianças em cena há 45 anos na UFCG [livro eletrônico] / Rayffi Gumerindo Pereira de Souza, Gabrielle de Lima Sousa, Noeide Clemens Ferreira de Moraes, Thais Oliveira de Lima (organizadores); Prefácio de Viviane Cancian Ache. – Campina Grande: EDUFCG, 2023.
349 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-65-86302-95-0

1. Educação Infantil. 2. Creche. 3. Escola. 4. Crianças e Infâncias – Docências na UAEI/UFCG. I. Souza, Rayffi Gumerindo Pereira de. II. Sousa, Gabrielle de Lima. III. Moraes, Noeide Clemens Ferreira de. IV. Lima, Thais Oliveira de. V. Ache, Viviane Cancian. VI. Título.

CDU 373.2

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-EDUFCG
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Prof. Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo
Diretor EDUFCG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima/João Vitor Pereira da Silva
Diagramação

João Vitor Pereira da Silva
Capa

CONSELHO EDITORIAL
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Mário de Sousa Araújo Filho (CEEI)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino Nascimento (CH)
Saulo Rios Mariz (CCBS)
Valéria Andrade (CDSA)

DA CRECHE AO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

AS CRIANÇAS EM CENA NA UFCG HÁ 45 ANOS

ORGANIZADORES

Rayffi Gumerindo Pereira de Souza
Gabrielle de Lima Sousa
Noeide Clemens Ferreira de Moraes
Thais Oliveira de Lima



Campina Grande - PB

2023

APRESENTAÇÃO

Da creche ao colégio de aplicação: as crianças em cena na UFCG há 45 anos é uma obra que representa reflexões de um coletivo de educadores/as, outros profissionais e estudantes que têm colaborado com a história da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ao longo de sua história e, em especial, neste ano, em que a Unidade celebra 45 anos de existência. A obra busca trazer as marcas que têm constituído a UAEI desde a sua fundação: resistência, ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma trajetória de lutas e conquistas múltiplas, envolvendo todos os sujeitos que a constituem.

Para tanto, o livro é composto por um total de dezenove capítulos, que estão organizados em três partes: na primeira, apresentamos dois capítulos que retratam aspectos históricos, havendo ênfase para o processo de transição de creche para colégio de aplicação; na segunda parte, são partilhados reflexões teóricas e relatos abordando diversas temáticas que envolvem a Educação Infantil, tais como: arte, projetos de trabalho, diversidade e diferença, literatura infantil, múltiplas linguagens, relatórios e, até mesmo, questões envolvendo o momento da pandemia, o qual todos atravessamos; e, por fim, expomos alguns capítulos que tratam da importância da relação entre a Pedagogia e a Psicologia na escola da infância, considerando e respeitando as especificidades de cada campo, das crianças e da etapa educacional.

Esta obra representa uma pequena parcela de um trabalho realizado ao longo de uma história inteira, de entrega, compromisso e

lealdade às crianças, tornando visível o lugar que estas têm ocupado na UFCG, tendo seus direitos pautados e defendidos. Ao tempo em que agradecemos a todos/as que colaboraram com a construção deste livro, desejamos aos leitores que, ao encontrá-lo, possam descobrir motivos para também celebrar os 45 anos da UAEI/UFCG.

Os organizadores

PREFÁCIO

Ler a obra *Da creche ao colégio de aplicação: as crianças em cena na UFCG há 45 anos*, construído pelos sujeitos que compõem a Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG) é uma alegria, pois traz uma afirmação da importância das Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais e torna visível o papel social e formativo que realizam, além da legitimação como espaços de ensino, pesquisa, extensão.

Este livro representa o processo de uma luta histórica, da creche ao colégio de aplicação. Uma história constituidora que, em 2011, com a Resolução nº 1, de 10 de março de 2011, do Conselho Nacional de Educação, reconheceu as creches universitárias como pertencentes à União, por meio da luta pela institucionalização das Unidades nas Universidades. Em 2022, com a inclusão na Portaria do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP), as mudanças se consolidaram com as tentativas de financiamento e ampliação das exigências nos programas federais. Mas a identidade já estava formada. A Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) já tinha nome, marcas, experiências e muitos sujeitos envolvidos. Em nome da Julita Barbosa Farias de Santiago, da Tania Lucia de Araujo Queiroz e da Fernanda de Lourdes Almeida Leal, das quais pude estar mais perto, parabênizo todos que construíram e constituem no presente momento essa história. Alguns na linha de frente, com o movimento nacional realizado pela Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil

(ANUUFEl), e outros por trás dos bastidores, travando lutas diárias para a sobrevivência. Uma luta em que os diálogos foram predominantes, envolveram os sujeitos da Unidade, da comunidade interna e externa.

Para Cortina (2003), quem estabelece um diálogo considera as pessoas “como um interlocutor com quem construir o melhor mundo possível, demonstra saber que é responsável pela realidade – principalmente pela realidade social” (p. 113). Olhar para este livro é perceber e sentir um coletivo que se expressa em seus artigos, através das ações, do trabalho pedagógico realizado, da pesquisa, dos textos que ganharam corpo com a escrita, que representam a força da educação pública brasileira, a leveza da infância, da arte, do respeito às diferenças, de uma outra cultura de infância possível – não adultizada, de um trabalho que se torna referência para as crianças e para os acadêmicos da UFCG, e todos aqueles que se inserem em um espaço formativo que, ao longo dos anos, se consolidou e continua a se constituir.

Conhecer essa história e ter participado dessa luta desde 2009 me permitiu compreender o diferencial das Unidades em diferentes regiões do país, e com a UAEI na Universidade Federal de Campina Grande não foi diferente, muitas foram as dificuldades enfrentadas, mas a resistência e a luta coletiva colocaram todos num mesmo compromisso ético com a Unidade, as crianças, suas infâncias, suas famílias e a formação universitária. Que venham mais anos, com ainda maior qualidade e quantidade de boas novas! Parabéns, UAEI/UFCG!

Viviane Cancian Ache

Universidade de Santa Maria–UFSM
Associação Nacional das Unidades Universitárias
Federais de Educação Infantil–ANUUFEl

SUMÁRIO

PARTE 1

UAEI COMO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFCG: UMA TRANSFORMAÇÃO NECESSÁRIA	15
---	-----------

CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR: BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA UAEI/UFCG	35
---	-----------

PARTE 2

A BIBLIOTECA DA UAEI: UM ESPAÇO VIVO E INTERATIVO PARA A LIVRE EXPLORAÇÃO DA CRIANÇA	59
---	-----------

LITERATURA INFANTIL, RACISMO E HUMANIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NA UAEI	77
--	-----------

EU, CRIANÇA NEGRA; EU, PROFESSORA NEGRA: IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	93
--	-----------

RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS DOCUMENTADOS E COMPARTILHADOS COM AS FAMÍLIAS	107
--	------------

PISTA DE QUÊ? ENTRE TRAÇADOS E TRAJETOS-RELATO DE EXPERIÊNCIA	123
“ELAS MORAM NA COLMEIA E FICAM JUNTINHAS”: ABELHAS, CRIANÇAS, DOCÊNCIAS E SABERES NA UAEI/UFCG	139
CONTEXTO INVESTIGATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA: QUANDO UMA VIAGEM AO ESPAÇO FORTALECE OS VÍNCULOS ENTRE AS CRIANÇAS, AS FAMÍLIAS E A ESCOLA	157
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA	171
AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO	185
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CRIANÇAS E A LINGUAGEM MUSICAL NA UAEI/UFCG NO PÓS-PANDEMIA	201
A UAEI E A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	219
ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE	235
AS CENAS NÃO VISTAS PARA QUE AS CRIANÇAS ESTEJAM EM CENA	249

PARTE 3

A ATUAÇÃO EM ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: PEDAGOGIA E PSICOLOGIA EM DIÁLOGO NA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UAEI/UFCG)	263
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM VELHO NOVO CAMPO DE ATUAÇÃO	279
ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO PEDAGÓGICO: SISTEMATIZAÇÃO DE UM TRABALHO A PARTIR DO OLHAR DA PSICOLOGIA	297
A IMPORTÂNCIA DA VINCULAÇÃO AFETIVA NO TRABALHO DE ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO PEDAGÓGICO	315
AUTORES/AS	333
ESPAÇO PARA HOMENAGEM DAQUELES/AS QUE FIZERAM A UAEI/UFCG AO LONGO DOS SEUS 45 ANOS	349

PARTE 1



UAEI COMO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFCG: UMA TRANSFORMAÇÃO NECESSÁRIA

Naara Queiroz de Melo¹–UAEI/UFCG
naara.queiroz@tecnico.ufcg.edu.br

Tania Lucia de Araujo Queiroz²–UAEI/UFCG
tania.lucia@professor.ufcg.edu.br

 presente texto traz o percurso da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG)³ no contexto de seu ingresso na Portaria ME nº 694, de 23 de setembro de 2022, que “altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais” (Brasil, 2022). O referido documento atualiza a lista das instituições de Educação Básica que passam a figurar como Colégios de Aplicação (CAP) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

¹ Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Unidade Acadêmica de Educação Básica/Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Campina Grande; mestra em Educação pelo PPGED/UFCG; membra do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional da UFCG (UAED/PPGED/UFCG), coordenadora pedagógica da UAEI/UFCG no período de abril de 2021 a abril de 2023.

² Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Unidade Acadêmica de Educação Básica/Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Campina Grande; mestra em Educação pelo PPGED/UFCG; membra do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional da UFCG (UAED/PPGED/UFCG), coordenadora pedagógica da UAEI/UFCG no período de abril de 2021 a abril de 2023.

³ Entre maio e junho de 2023, a Assembleia da UAEI aprovou a alteração do nome da instituição, que passou a se chamar Unidade Acadêmica de Educação Básica/Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/CAP-UFCG).

Para a UAEI/UFCG, pertencer ao quadro dos Colégios de Aplicação significou uma grande conquista, considerando que essa configuração trouxe novas possibilidades de manutenção e crescimento para a Unidade, sobretudo, no que se refere ao aporte financeiro, ao seu fortalecimento institucional e à visibilidade do que vem sendo construído ao longo de seus 45 anos de história. Para a realização deste relato de experiência sobre a transição da UAEI de Unidade de Educação Infantil (UEI) para Colégio de Aplicação (CAP), foram realizadas revisão bibliográfica e documental acerca do histórico das UEI e dos CAP, tendo como objetivo geral refletir sobre a importância da aprovação da UAEI na Portaria ME nº 694/2023; e, como objetivos específicos, relatar o processo e o contexto dessa nova configuração; discutir a relação de dependência-autonomia da Unidade com a Universidade; e refletir sobre a possibilidade de estender o atendimento às demais etapas da Educação Básica e perspectivas para o futuro.

CONTEXTO HISTÓRICO: OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO, AS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A UAEI/UFCG

Tornar-se Colégio de Aplicação foi uma transformação necessária à existência da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG). E, para compreender esse processo e a dimensão de seu impacto na instituição, faz-se necessário um breve resgate histórico, situando o surgimento dos CAP; a regulamentação das UEI e o seu lugar nas Universidades Federais; e como se deu essa nova configuração.

OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

Os Colégios de Aplicação existem desde 1946 e tiveram sua origem legalizada por meio do Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Nessa época, eram denominados “Ginásios de Aplicação” e vinculados às Faculdades de Filosofia do país (Brasil, 1946). Ao longo do tempo, a denominação “Ginásio de Aplicação” foi sendo substituída por “Escola de Aplicação”, em virtude da ampliação da oferta do Curso Ginásial, por algumas instituições, para o Curso Colegial e/ou Curso Normal e, por último, para as séries iniciais do 1º Grau.

Desde a sua origem, os CAP eram destinados a funcionar como “campo de estágio” para os licenciandos, sob a orientação pedagógica do professor da cadeira de Didática. Porém, com a publicação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292, de 14 de novembro de 1962 (Parecer CFE nº 292/62), houve a desobrigação das Faculdades de Filosofia e Educação em criar e manter Colégios de Aplicação, permitindo, a partir daí, que o estágio obrigatório das licenciaturas pudessem ser realizados nas escolas da comunidade. Quando da elaboração do documento, a redefinição da função dos CAP foi justificada sob a alegação de diminuir custos para a formação de professores em nível de graduação. A partir de então, essas instituições passaram a ser consideradas “Centros de Experimentação e Demonstração” e, como consequência, seu funcionamento foi precarizado pela falta de prioridade nos investimentos, já que não figurava mais um campo obrigatório e, sim, uma mera opção de *locus* de estágio.

A mudança na função dos CAP, para “centros de experimentação e demonstração”, a partir do Parecer 292/62, segundo Correia

(2017 *apud* Molina; Santos, 2020, p. 17), colaborou para o desequilíbrio da atuação dessas instituições no que se refere às funções de experimentação, as quais ficaram relegadas a segundo plano, favorecendo as práticas de estágio de docência aos licenciandos dos cursos universitários. Ainda de acordo com Correia (2017), à medida que a “experimentação foi sendo desvalorizada nas práticas de formação docente realizadas nos CAP, a discussão e a reflexão sobre a própria prática pedagógica nos estágios [...] foram deixando de acontecer”. Sendo assim, as implicações de tais mudanças na função dessas instituições, a partir de 1962, geraram várias interpretações sobre as concepções de “experimentação e demonstração”, ao mesmo tempo que favoreceram a consolidação da atividade de estágio pelos CAP, ao longo da história.

Para Santos e Silva (2015, p. 5), essa redefinição também significou, na prática, o fim da obrigatoriedade da existência dos CAP vinculados às instituições de ensino superior, que foram perdendo sua identidade política e pedagógica, bem como provocaram um distanciamento entre eles e as licenciaturas, além de muitos questionamentos sobre sua própria existência.

Ao longo da história dos Colégios de Aplicação, vários fatores podem ser percebidos a partir dessas mudanças, os quais constituíram os desafios que essas instituições têm enfrentado: perda da importância político-institucional; diminuição do espaço físico a eles destinados; ocupação das estruturas prediais por outros setores das universidades; reestruturação organizacional e pedagógica; relação entre Universidade e Educação Básica, principalmente, a função social dos CAP e sua implicação no contexto das licenciaturas e, em especial, nos cursos de Pedagogia; exclusão dos CAP de políticas públicas voltadas para a educação, entre outros. Contudo,

os Colégios de Aplicação continuam atuando junto à Educação Básica, vinculados às Universidades e voltados à formação docente.

Nesse contexto, de acordo com Barra (2015, p. 79):

[...] a finalidade dos CAPs foi ampliada tanto para acompanhar as mudanças políticas, econômicas e culturais da sociedade, que demandaram novas concepções de ensino-aprendizagem, quanto para acompanhar a transformação da universidade, o que gerou uma nova perspectiva de atuação baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A publicação da Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, vem conferir aos CAP a função primordial que faz parte da natureza das Universidades e têm foco no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, diferenciando-os da grande maioria das escolas de Educação Básica, públicas e privadas.

A publicação da referida portaria, que “estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais” (Brasil, 2013), foi significativa para essas instituições. Além de estabelecer critérios de status, funcionamento, permanência e criação de novos CAP ou novas modalidades e/ou etapas de ensino, o referido documento validou a inserção de mais nove instituições na lista dos Colégios de Aplicação, totalizando dezessete, até aquele momento. Porém, a simples inserção das escolas em uma normativa não significa necessariamente a conquista de direitos supostamente inerentes a elas. Para garantir a manutenção, existe uma matriz orçamentária específica. Portanto, seguindo a lógica do aumento do número de escolas na Portaria, deve haver proporcional aumento das verbas.

Mesmo se tratando de verba pública aplicada em instituições públicas, o aumento proporcional da matriz orçamentária dependerá de permanentes pleitos e negociações. Nesse sentido, a entidade representante dessas instituições na luta, junto ao MEC, por melhores condições estruturais e qualidade no atendimento aos estudantes é o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP). De acordo com seu Estatuto:

Art. 1º O Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior - CONDICAP, criado em 31 de maio de 2016, constitui-se em pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro localizados na cidade em que reside o presidente eleito, prazo indeterminado de duração e congrega os Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), representados por seus(suas) Dirigentes em exercício.

Art. 2º São objetivos do CONDICAP:

I - A inserção dos Colégios de Aplicação nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das IFES;

II - A integração dos Colégios de Aplicação das IFES, sua valorização e sua defesa;

III - A representação do conjunto de seus filiados, inclusive judicialmente.

Art. 3º Para atingir seus objetivos, o CONDICAP desenvolverá as seguintes atividades:

I - promoção de estudos e projetos, inclusive de natureza interdisciplinar e interinstitucional, por via de congressos, conferências, seminários, encontros e outros eventos;

II - intercâmbio de informações e experiências com instituições de ensino e pesquisa, entidades culturais, científicas e tecnológicas, nacionais e estrangeiras;

III - articulação com os diversos entes públicos nas esferas federal, estadual e municipal;

IV - assessoramento aos filiados no equacionamento de questões político-administrativas, jurídicas e técnicas, pertinentes a sua problemática interna e ao relacionamento com os poderes públicos (CONDICAP, 2023).

A tentativa da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEEI), em 2022, de inserir nove⁴ Unidades de Educação Infantil na lista dos Colégios de Aplicação (Cancian; Antunes, 2022, p. 19) gerou ocasionais embates no âmbito do CONDICAP, pois não havia a garantia de que o recurso financeiro seria suficiente para suportar essa quantidade de instituições, uma vez que os valores da matriz, denominada Ação Orçamentária 20RI, seguem desatualizados, mal distribuídos e incondizentes com as necessidades das escolas desde 2019.

Até a decisão final do MEC, em 2022, foram realizadas algumas reuniões entre membros da ANUUFEEI, representantes das Unidades que desejavam tornar-se Colégio de Aplicação e a presidente do CONDICAP, professora Maristela Mosca, para esclarecimentos sobre as possibilidades e os desafios frente à realidade dos CAP e, sobretudo, para orientações sobre a documentação a ser enviada à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) para as UEI que ainda não cumpriam as exigências da Portaria MEC nº 959/2013.

⁴ Inicialmente, onze Unidades de Educação Infantil manifestaram interesse na transformação para Colégio de Aplicação, porém, ao longo do processo, por questões internas, algumas desistiram do pleito. Sendo, oficialmente, incluídas na proposta à SESU/MEC nove Unidades, das quais, as da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) não atenderam aos critérios estabelecidos pela Portaria nº 959/2013, por não aceitarem o ingresso universal das crianças.

Mesmo após a ciência de todos os desafios que, porventura, viessem a enfrentar, os representantes das UEI também tinham a consciência de que seguir adiante com o pleito junto à SESU/MEC seria o caminho possível para um esteio financeiro mais seguro, ainda que não atendesse completamente as suas demandas.

Mesmo após a ciência de todos os desafios que, porventura, viessem a enfrentar, os representantes das UEI também tinham a consciência de que seguir adiante com o pleito junto à SESU/MEC seria o caminho possível para um esteio financeiro mais seguro, ainda que não atenda completamente as suas demandas.

AS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As UEI, existentes desde 1972 (Macedo, 2018)⁵, foram mais recentemente regulamentadas no ano de 2011, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2011, que “fixa normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações” (Brasil, 2011). O referido documento, embora de fundamental importância para as Unidades, estabelece as obrigações de funcionamento, mas não garante o aporte financeiro e administrativo às instituições, ficando sua manutenção e gestão a cargo do interesse e entendimento de cada Reitoria Universitária.

Dessa forma, as Unidades, que passam a atuar, obrigatoriamente, como instituições públicas e não mais como creches uni-

⁵ Para um estudo detalhado sobre a história das Unidades de Educação Infantil das Instituições Federais de Ensino Superior, consultar o trabalho da Prof.^a Roseane Rodrigues de Macedo intitulado “A garantia do direito à educação infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)”.

versitárias, às quais tornou-se vedada a cobrança de qualquer tipo de taxa, assumem a responsabilidade de um atendimento público, laico, gratuito e universal, porém, sem uma segurança financeira atestada legalmente para continuar funcionando.

Diante do exposto, fica evidente a fragilidade institucional das Unidades de Educação Infantil cujas coordenações administrativas e pedagógicas vislumbraram, na possibilidade de compor o quadro dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, a única forma de garantir a base financeira e estrutural mínima necessária para continuar funcionando.

O processo de inclusão das Unidades de Educação Infantil pertencentes às Universidades Federais de Ensino Superior na condição de Colégio de Aplicação (CAp) teve início em julho de 2021, quando a Presidente da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEEI), a professora Viviane Ache Cancian, buscou, em reunião com representantes da SESU/MEC, novas negociações para financiamento próprio para as Unidades de Educação Infantil (UEI) e vagas para Professor do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT).

À época, os membros da ANUUFEEI ainda acreditavam que o MEC deveria destinar uma matriz orçamentária própria às UEI, assim como a matriz destinada aos Colégios de Aplicação, sem que as Unidades precisassem necessariamente tornar-se um CAp. Quando questionada pelo então Secretário Adjunto da SESU, professor Eduardo Gomes Salgado, sobre o porquê de as Unidades não terem ainda se transformado em Colégios de Aplicação e se juntado ao CONDICAP, a professora Viviane viu ali a oportunidade de conseguir o que tentava há tantos anos, mesmo que de uma maneira diferente do que havia imaginado.

Desta reunião, foi demandado às coordenações administrativas das Unidades Universitárias de Educação Infantil, por meio do Ofício nº 04/2021, o envio, até o dia 01 de agosto de 2021, dos documentos comprobatórios de que atendiam às Diretrizes da Portaria MEC nº 959, de 2013, a saber:

1. Oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos nos níveis e modalidades de ensino que se propõem a atender;
2. Realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
3. Integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e
4. Ser espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência – PIBID e nos demais programas de apoio à formação docente.

O ponto de partida para a inclusão na Ação Orçamentária 20RI era o atendimento às exigências acima, a fim de que a SESU/MEC pudesse solicitar a reformulação da Portaria 959/2013, com a inclusão das unidades que provaram estar de acordo com as exigências para tal finalidade e suas devidas vinculações institucionais no âmbito interno de cada universidade.

Desde então, outras reuniões de negociação aconteceram entre representantes da ANUFEI, da SESU/MEC e do CONDICAP, das quais surgiram novas demandas de coleta de informações e do-

cumentos para serem assinados pelo Reitor da UFCG, conforme anexos no processo.

Desde então, outras reuniões de negociação aconteceram entre representantes da ANUFEI, da SESU/MEC e do CONDICAP, das quais surgiram novas demandas de coleta de informações e documentos para serem assinados pelo Reitor da UFCG, conforme anexos no processo.

Embora a possibilidade de transformação das UEI em Colégios de Aplicação gerasse, entre os membros da ANUFEI, a expectativa de uma matriz orçamentária que garantisse minimamente as condições para a manutenção dessas instituições, a incerteza sobre a fonte dos recursos foi (e ainda é) motivo de preocupação para os dirigentes das Unidades e dos Colégios de Aplicação já existentes.

Ainda assim, o Ministério da Educação, à época, decidiu elaborar um formulário contendo questionamentos acerca do funcionamento das UEI tais como: condições de atendimento; quantidade de professores e técnicos administrativos; bem como outras condições fundamentais ao atendimento das exigências para se tornarem CAP.

Nesse contexto, vários processos no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) foram criados pela Coordenação Colegiada da UAEI, com o objetivo de compartilhar os documentos solicitados com o Centro de Humanidades, a Reitoria e demais instâncias da UFCG, os quais deveriam ser assinados pelo Reitor.

Frente às exigências do MEC, algumas instituições decidiram desistir do pleito por motivos diversos como: não havia tempo hábil para providenciar a documentação e as ações necessárias às adequações exigidas pelo MEC, referentes à Portaria nº 959/2013, ou mesmo o não apoio dos seus reitores, que preferiram continuar com condições próprias de acesso, atendimento, financiamento e vínculo institucional. Porém, a grande maioria das Unidades que atendiam

aos critérios do MEC respondeu às questões, enviou a documentação comprobatória e ficou no aguardo da decisão final. Das 9 Unidades, somente 7 conseguiram atender aos critérios e, em setembro de 2022, tiveram seus nomes publicados na Portaria ME 694/2022, compondo oficialmente o quadro dos Colégios de Aplicação.

A Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG (UAEI/UFCG)

A Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG) foi fundada no ano de 1978, como Creche e Pré-Escola do Campus II da Universidade Federal da Paraíba⁶. O objetivo de sua criação foi atender os filhos de professores, servidores, técnicos e estudantes da UFPB em idade pré-escolar, seguindo o fio das políticas de assistência pré-escolar em voga na década de 1970, com atendimento semelhante ao que era ofertado por empresas privadas aos filhos de seus funcionários.

Ao longo da sua trajetória, a Unidade foi vinculada administrativamente à antiga Pró-Reitoria de Assuntos do Interior da Universidade Federal da Paraíba (PRAI/UFPB); à Reitoria da UFCG; à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da UFCG (PRAC/UFCG) e, desde o ano de 2013, ao Centro de Humanidades da UFCG (CH/UFCG).

No ano de 2002, quando da criação da UFCG, a partir do desmembramento da UFPB, a Creche e Pré-Escola do Campus II da UFPB passou a se chamar, em conformidade com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da edu-

cação nacional, Unidade de Educação Infantil. A partir de então, a UEI passou a ser um Órgão Suplementar da UFCG, vinculada administrativamente à Reitoria e pedagogicamente ao Departamento de Educação (Macedo, 2018).

Segundo o Regimento da Unidade, à época, era de responsabilidade da Reitoria o repasse de recursos para sua manutenção, sendo realizados no ano de 2002 um único repasse anual, no valor de R\$3.950,00, e entre os anos de 2003 e 2008, o repasse de quatro cotas anuais no valor de R\$2.500,00. Para atender plenamente as demandas da instituição, era cobrada, desde a sua criação, uma taxa mensal aos usuários e, posteriormente, um valor anual para custeio do material pedagógico, considerando que, pela especificidade de investir na oferta de uma educação infantil de qualidade, os custos superavam os valores repassados pela Reitoria (Macedo, 2018).

A partir de 2005, a UAEI foi vinculada administrativamente à PRAC/UFCG. Entre os anos de 2005 a 2010, esta Pró-Reitoria propôs a correção dos recursos que deveriam ser repassados da Reitoria à Unidade, porém, os valores continuaram os mesmos de 2003. A precária solução encontrada foi a continuidade no recebimento das taxas mensais e de material dos usuários; e o apoio da PRAC no pagamento das bolsas das estagiárias, para dar suporte ao trabalho dos docentes e a suplementação de material pedagógico. Entendemos que, em consonância com Macedo (2018, p. 99):

A cobrança da taxa mensal e da taxa de material pedagógico é uma prática que desrespeita o princípio da gratuidade do ensino, definido na Constituição de 1988 (Brasil, 1988, art. 206, IV), na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a, art. 5º, § 1º) e Estatuto da UFCG (UFCG, 2005a, art. 10, III). No entanto, a UFCG

⁶ A Universidade Federal da Paraíba foi desmembrada no ano de 2002, dando origem à Universidade Federal de Campina Grande, cujo campus sede ocupou o antigo Campus II da primeira (Brasil, 2002).

não garantiu os recursos necessários para o funcionamento da UAEI e não aprovou a previsão anual de recursos orçamentários para esta Unidade. Continuou realizando o repasse de valores anuais, em quatro parcelas de R\$2.5000 (Macedo, 2018, p. 99).

Além da Constituição Federal de 1988, a Resolução CNE/CEB nº 1/2011, que regulamenta as Unidades de Educação Infantil, reforça que é vedada a cobrança de taxas por parte dessas instituições. Ainda assim, a UAEI continuou recebendo os recursos oriundos das famílias, até o ano de 2014, quando a mãe de uma das crianças matriculadas na instituição denunciou tal prática ao Ministério Público Federal, que, por sua vez, vetou a cobrança de qualquer tipo de taxa e afirmou o dever da Reitoria para com a manutenção da instituição.

A UAEI teve sua vinculação ao Centro de Humanidades a partir da publicação da Resolução nº 1, de 28 de fevereiro de 2013, do Colegiado Pleno do Conselho Universitário, assinada *ad referendum* pelo então Reitor e presidente do Colegiado Pleno da UFCG, professor José Edilson de Amorim.

A proibição do pagamento de taxas, ainda que de forma voluntária por parte das famílias, e a falta de orçamento próprio no âmbito da UFCG resultaram em dificuldades financeiras para a manutenção básica, tais como: compra de material didático e reparos estruturais de pequeno porte, como troca de fechaduras, lâmpadas e torneiras; consertos de janelas, portas, ares-condicionados e demais eletrodomésticos, dentre outros. Na falta de suporte da Universidade, por um sem número de vezes, essas despesas foram arcadas pela contribuição financeira de professores e funcionários ou pela doação voluntária de materiais por parte das famílias.

Mesmo enfrentando esses desafios, a UAEI vem respeitando, durante esses anos, a Portaria CNE/CEB nº 1/2011 e se adequando aos critérios de funcionamento desta, o que possibilitou sua inserção na Portaria ME nº 694/2021.

Em meados de julho de 2021, foi solicitada pela SESU a aprovação da UAEI pelos seus pares para se tornar Colégio de Aplicação, o que lhe daria condições de continuar no pleito. A decisão foi aprovada por unanimidade pela Assembleia Ordinária da UAEI, realizada no dia 12 de agosto de 2021, às 14 horas, em sala virtual do *Google Meet*, da qual foi emitida a Certidão de Aprovação necessária à continuidade do processo.

Com o objetivo de atender às exigências da Portaria MEC nº 959/2013, também foi necessária a atualização do Regimento da Unidade, tramitado e aprovado pela Assembleia da Unidade, pelo Centro de Humanidades, pela Pró-Reitoria de Ensino e pela Reitoria da UFCG. O referido documento amplia informações sobre o ingresso de crianças na Unidade por sorteio universal de vagas; a não cobrança de taxas; a capacidade de atendimento; e a possibilidade de sua expansão para a etapa do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, embora ainda existam desafios à sua manutenção, configuram instituições de referência na Educação Básica brasileira, destacando-se entre escolas públicas e privadas do país, respeitadas as suas trajetórias, características pedagógicas e particularidades no contexto de cada Universidade.

A partir da realidade aqui abordada, temos a certeza da necessidade constante de continuar discutindo a função acadêmica e universitária dos CAP, seu fortalecimento e ampliação, a fim de garantir a formação inicial e continuada de professores, para além do campo de estágio.

No dia 27 de setembro, foi publicada a Portaria ME nº 694/2021, que oficializou mais 7 UEI como Colégio de Aplicação, vinculados às Universidades Federais, entre as quais, a UAEI/UFCG, notícia que foi muito comemorada pela comunidade escolar e pelos apoiadores desta causa no âmbito da UFCG, como a Reitoria, a Secretaria de Administração e Planejamento (SEPLAN), a Pró-Reitoria de Ensino e o Centro de Humanidades. Porém, os desafios continuam, pois, mesmo com os anseios de melhora e reestruturação das Universidades com a nova gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, até o momento da conclusão deste texto, ainda não havia resposta da SESU quanto à aprovação da correção da Matriz Orçamentária 2021, proposta pelo CONDICAP, que inclui o orçamento dos novos CAP.

Além da correção dos valores e a inclusão dos novos CAP no orçamento, a possibilidade de ampliação de atendimento às demais etapas da Educação Básica na UAEI/UFCG, embora conte com o desejo da comunidade escolar e de várias instâncias da Universidade, depende de outras ações, a saber: ampliação de verba capital, para a construção de mais espaços que atendam essa demanda; e códigos de vagas para a realização de concursos públicos para professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Magistério Federal, bem como para técnicos administrativos, cuja concretização dependerá, além da demanda da UAEI, das negociações entre a Reitoria e a SESU.

Por fim, considerando todos os desafios enfrentados desde a sua fundação, a UAEI/UFCG, que, em breve, será chamada de Unidade de Educação Básica / Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Campina Grande (UAEB-CAP/UFCG), segue sua trajetória de resistência, em busca de ofertar uma educação pública laica, gratuita e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BARRA, Regina Ferreira. **Cinema e educação**: narrativas de experiências docentes em colégios de aplicação. 2015. Tese (Doutorado em Educação)–Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://repositorio.uff.br/jspui/handle/uff/7025>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053**, de 12 de março de 1946. Cria um Ginásio de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 10.419**, de 9 de abril de 2002, que dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba, UFPB, e dá outras providências. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_lei_criacao.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 10 de março de 2011. Fixa as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. 2011. Disponível em: <http://www.nor-masbrasil.com.br/norma/?id=115418>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 959**, de 27 de setembro de 2013. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-959-de-27-de-setembro-de-2013-31064140>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 694**, de 23 de setembro de 2022. Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>. Acesso em: 27 jun. 2023.

CANCIAN, Viviane Ache; ANTUNES, Janaina Silva Costa, **Per-correndo o Brasil: educação das infâncias nas IFES**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2022.

CONDICAP. **Estatuto do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, DF: 2023.

MACEDO, Roseane Rodrigues de. **A garantia do direito à educação infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/**

UFCG, a partir da Resolução CNE/CEB Nº1/2011 (2011-2016). Campina Grande, PB: 2016. 146 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/e/e5/DISSERTA%C3%87%C3%83O_ROSEANE_RODRIGUES_DE_MACEDO.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

MOLINA, William Fernandes; SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. Os Colégios de Aplicação no sistema educacional brasileiro: contexto de criação e reverberação no ensino do Teatro. **Revistas de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis, SC: Urdimento, v. 2, n. 38, ago./set. 2020. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/handle/10183/215439>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SILVA, Fábio Luiz. Revendo a história do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina: passado, presente e futuro. **Interfaces Científicas-Educação**. Aracaju, SE, v. 4, n. 1, p. 47-56, out. 2015. Disponível em: <http://https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1886/1435>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Colegiado Pleno do Conselho Universitário. **Resolução nº 1/2013**, que vincula a Unidade de Educação Infantil – UEI, ao Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Campina Grande, e dá outras providências. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12012013.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. CÂMARA SUPERIOR DE ENSINO. **Resolução nº 7/2022**, que aprova o regimento da Unidade Acadêmica de Educação Infantil do Centro de Humanidades (UAEI/CH), da Universidade Federal de Campina Grande.

CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR: BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA UAEI/UFCG

Roseane Rodrigues de Macedo¹—UAEI/UFCG
roseane.rodrigues@professor.ufcg.edu.br

Ivanilda Dantas de Oliveira²—UAEI/UFCG
nildamas.dantas@gmail.com

Vera Lúcia Dias de Oliveira³—UAEI/UFCG
veraldocg@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em 2023, a Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG) completa 45 anos de existência e, muito mais que isso, celebra e reafirma um trabalho pedagógico de excelência, sendo uma instituição de Educação Infantil de referência na cidade, desde sua fundação.

A escolha pelo registro escrito de parte do percurso histórico da criação da UAEI/UFCG decorre do lugar que nela ocupamos, das

¹ Professora efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Mestra em Educação (UFCG). Especialista em Educação Básica, práticas e processos educativos (UFCG). Licenciada em Pedagogia (UEPB).

² Pedagoga da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Mestra e doutora em Educação (UEPB). Especialista em Orientação e Supervisão Educacional (UEPB). Especialista em Educação Infantil (UEPB).

³ Cofundadora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Especialista em formação de professores em mídias (UFAL). Licenciada em Pedagogia (UEPB). Atualmente está aposentada.

experiências e da nossa relação direta com a história dessa instituição, bem como do alinhamento do nosso fazer pedagógico com a proposta pedagógica defendida por essa Unidade.

O presente artigo tem como objetivo apresentar, brevemente, os principais marcos históricos da criação da UAEI/UFCG, desde sua fundação, em 1978⁴, até o ano de 2022. Para alcançarmos esse objetivo, optamos por destacar três momentos centrais da história dessa instituição. O primeiro inicia-se em 1978, com as lutas dos professores do então Departamento de Ciências Sociais e Humanidades do Centro de Ciência e Tecnologia (CCT) do campus II da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para o estabelecimento de uma creche no referido campus, seguido de sua criação e autorização de funcionamento, e vai até os anos de 1990, com a chegada de professores dos ex-territórios federais, ampliando o quadro de docentes da Creche.

O recorte do segundo momento inicia-se em 2002, quando acontecem o desmembramento da UFPB e a criação da UFCG, e a Creche passa a se chamar Unidade de Educação Infantil (UEI).

Finalmente, o terceiro e último momento inicia em 2011, com a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 1, de 10 de março de 2011, que fixa as normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal, suas autarquias e fundações (Brasil, 2011), que impôs mudanças no funcionamento da UEI. Dentre estas, a mudança de nomenclatura para Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI). O recorte temporal deste último período estendeu-se até o ano de 2022.

⁴ Este artigo é constituído de dados produzidos e apresentados no trabalho de dissertação de mestrado intitulado *A garantia do direito à Educação Infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)*, da aluna Roseane Rodrigues de Macedo, sob a orientação da professora Dra. Andréia Ferreira da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB, em 2018.

METODOLOGIA

Neste artigo, as fontes documentais ganham relevância, pois coadunamos com Evangelista (2012, p.53) quando afirma que, por meio delas, “podemos aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação”.

Com esse entendimento, realizamos o levantamento de documentos, tais quais: ofício, relatórios anuais, portarias, leis, Estatuto e Regimento da UFCG, resoluções federais, editais de matrícula e atas de assembleias da UAEI/UFCG, com o intuito de compreender o contexto social, histórico e político em que se insere o processo de implementação e desenvolvimento dessa instituição, ao longo dos seus 45 anos de existência.

A análise dos referidos documentos exigiu um olhar investigativo sobre esses textos oficiais, com a finalidade de “ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 439, grifos das autoras).

A CRECHE PRÉ-ESCOLA CAMPUS II PRAI/ UFPB: COMO TUDO COMEÇOU⁵

No ano de 1978, em um contexto marcado por lutas pela democratização da sociedade brasileira e pela defesa da educação pública no país, com destaque em favor da criação de creches, professores do Departamento de Ciências Sociais e Humanidades⁶

⁵ A esse respeito, consultar MACEDO, Roseane Rodrigues de. *A garantia do direito à educação infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)*. Campina Grande, PB: 2018. 156f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, 2018.

⁶ No ano de 1978, o campus II da UFPB foi criado, constituído pelo Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) e respectivos Departamentos (Lacerda Júnior, 2012). Nesse ano, havia a oferta de sete cursos de graduação, assim

do CCT, Campus II PRAI/UFPB, situado no município de Campina Grande, mobilizaram-se em prol da criação de uma creche pública para o atendimento de seus filhos, com idade inferior a sete anos. Parte desses professores eram oriundos de outros estados, como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Acre; além de outros países, a exemplo da Argentina, o que certamente contribuiu para que trouxessem experiências das lutas por este atendimento, já iniciadas nesse país (Macedo, 2018).

Neste período, inexistia em Campina Grande o atendimento infantil em creches públicas⁷, sendo, portanto, a rede privada a única alternativa para esse atendimento. Diante desse cenário, professores do citado Departamento do campus II do CCT/PRAI/UFPB, imbuídos do desejo e da necessidade do atendimento público para seus filhos pequenos e para os filhos dos servidores técnico-administrativos e alunos desse campus, reivindicaram, junto a setores e instâncias superiores da referida universidade, o estabelecimento de uma creche, na qual pudessem deixar seus filhos no horário de trabalho⁸ (UFCG, 2013).

A primeira discussão para a concretização da proposta de criação de uma creche aconteceu no dia 15 de maio de 1978, com a realização da Reunião Ordinária do Conselho de Centro desse

distribuídos: Departamento de Engenharia Elétrica, Departamento de Engenharia Civil, Departamento de Engenharia Química, Departamento de Engenharia Mecânica, Departamento de Processamento de Dados, Departamento de Economia e Finanças e Departamento de Ciências Sociais e Humanidades.

⁷ De acordo com Macêdo (2005), a política de creches no município de Campina Grande foi oficializada através da Lei nº 495, de 07 de julho de 1979, e implantada no ano de 1980, pela Secretaria de Trabalho e Ação Social (SETRABES), em parceria com o Grupo de Voluntárias.

⁸ Tal reivindicação pautava-se no Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprova a CLT; na Portaria nº 1, de 15 de janeiro de 1969; e na Portaria nº 1, de 6 de janeiro de 1971. Tais normativas definem que o atendimento dos filhos das trabalhadoras seria a organização de berçários, nas empresas nas quais trabalhassem, pelo menos, trinta mulheres com mais de 16 anos, destinados à amamentação do bebê no local de trabalho (Brasil, 1943, 1969, 1971).

campus, quando foi analisado o Processo nº 002590, que propunha a criação da Creche no campus II do CCT/PRAI/UFPB. No processo, estavam expostos os motivos para a implantação de uma creche no CCT/PRAI/UFPB, justificando a necessidade de seu funcionamento. A matéria, submetida a discussão e votação, foi aprovada por unanimidade pelos Conselheiros presentes à reunião, sendo encaminhada para apreciação dos órgãos superiores da UFPB (UFPB, 1978).

A defesa da instituição de uma creche no campus II do CCT/PRAI/UFPB de Campina Grande fundamentava-se na necessidade de que os filhos dos servidores (docentes e técnico-administrativos) e alunos pudessem receber uma assistência complementar à da família, em um ambiente educativo e orientado cientificamente, que possibilitasse a essas crianças experiências estimuladoras, visando desenvolver seu potencial criativo (UFPB, 1978).

O início das atividades da Creche Pré-Escola da UFPB, materialização das reivindicações dos professores e servidores, ocorreu em 12 de outubro de 1978, funcionando, provisoriamente, em uma casa alugada pela PRAI/UFPB, com atendimento em jornada integral. A Creche Pré-Escola estava situada fora das dependências da Universidade, sendo no mesmo bairro, Bodocongó, mais precisamente no núcleo de Granjas Santo Izidro, em frente à então Faculdade de Medicina de Campina Grande, hoje Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UFCG (Macedo, 2018).

No campo pedagógico, destacamos que as teorizações de Montessori, Decroly, Froebel, Dewey, Freinet e Piaget influenciaram, sobremaneira, a proposta que foi sendo pensada e refletida para orientar o processo educativo na instituição. Assim, desde o início, objetivou-se desenvolver uma ação pedagógica que considerasse a especificidade da criança, suas necessidades e interesses, como

acontece o seu desenvolvimento e aprendizagem, o papel do/a professor/a, como deve ser a organização dos ambientes, os recursos didáticos, entre outros aspectos.

No ano de 1979, a Creche passou a funcionar no campus da PRAI/UFPB. O prédio consistia em uma casa localizada ao lado da universidade, incorporada ao campus. A PRAI realizou as reformas e adaptações necessárias para o início de seu funcionamento, com jornada de atendimento de 4 horas (Macedo, 2018).

O prédio não dispunha de mobília, e os professores e funcionários, recém-contratados, buscaram doações de móveis e materiais pedagógicos nos Departamentos da UFPB e no comércio da cidade, para assegurar o início de suas atividades. Assim, foram providos os recursos mínimos e indispensáveis para o funcionamento da referida Creche (Macedo, 2018).

No período de criação da Creche Pré-Escola da UFPB, ainda não havia a realização de concurso público de provas para professores, sendo realizada uma seleção destes profissionais e monitores por meio de aplicação de testes, entrevista e análise de currículo. Era exigida a formação em Pedagogia ou curso Pedagógico Normal de nível médio. Essa seleção era feita por uma membra do Conselho Administrativo (CA) da Creche, contratada para o cargo de Coordenadora Pedagógica devido à sua experiência à frente de uma escola privada, referência na cidade (Macedo, 2018).

Apesar de seu funcionamento desde outubro de 1978, após solicitação encaminhada pela Creche, o Reitor da UFPB, Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, criou, oficialmente em 8 de fevereiro de 1980, por meio da Portaria R/GR nº 007/1980, a Creche Pré-Escola no Campus II da PRAI/UFPB, sediada em Campina Grande/PB, desti-

nada a proporcionar educação pré-escolar aos filhos de professores, funcionários e estudantes do referido campus (UFPB, 1978).

Ao longo dos anos de 1980 e 1990, a Creche passou por mudanças no seu quadro de professores e servidores. Um total de 10 professores regressaram dos ex-territórios federais – Roraima, Rondônia e Acre – e foram incorporados ao quadro de professores da Creche Pré-Escola, todos da Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus⁹. Destes, havia dois graduados em Letras, dois em História, um em Comunicação Social, dois em Pedagogia e três professores com formação em curso Normal de nível médio (Macedo, 2018).

Importante ressaltar que, após começarem a atuar na instituição, no decorrer do tempo, em face às necessidades de se apropriarem de conhecimentos específicos na área da Educação Infantil, os três professores com formação em curso Normal de Nível Médio concluíram Pedagogia. E, posteriormente, dois destes cursaram e concluíram especialização, sendo um em Ensino e Aprendizagem e outro em Educação Infantil.

De acordo com Macedo (2018), apesar do apoio recebido por parte da Reitoria da UFPB no que se refere a oficialização, aquisição do imóvel e contratação dos funcionários, a Creche sempre ocupou um lugar à margem dos demais Departamentos desta Universidade, principalmente, no que se refere aos recursos financeiros, pois não lhe foi concedida participação nos recursos orçamentários. Desde sua criação, estava previsto, no seu Regimento (UFPB, 1978), que a manutenção da Creche seria feita mediante cobrança de taxas proporcionais ao rendimento familiar, de modo a isentar a Universidade da liberação de verbas para essa finalidade.

⁹ Os professores da referida carreira foram incorporados ao Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), criado através da Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 (Brasil, 2008).

Esse “não lugar” ocupado pela Creche fez com que esta se mantivesse às custas de doações da comunidade universitária e da sociedade em geral, bem como da ousadia das famílias das crianças, que se mobilizavam, frequentemente, para reparos, doações de materiais e organização da estrutura física do prédio.

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UEI): NOVAS POSSIBILIDADES

No ano de 2002, foi criada a UFCG, com sede administrativa em Campina Grande/PB, através da Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002, a partir do desmembramento da UFPB (UFCG, 2002). Com esse desmembramento, e em conformidade com a LDB de 1996, a Creche Pré-Escola passou a ser denominada Unidade de Educação Infantil (UEI).

Em 2002, também foi aprovado o novo Regimento Interno da UEI (UFCG, 2002b). Nesse documento, ficou definido que a UEI teria o objetivo de desenvolver atividades da tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão, buscando a produção, prioritariamente, na área de educação infantil, podendo ser estendida ao ensino fundamental (UFCG, 2002b). Apesar da explicitação da inserção do ensino fundamental no Regimento Interno, a UEI/UFCG não concretizou a proposta, e o atendimento oferecido pela instituição foi exclusivamente na educação infantil, da faixa-etária de um ano e oito meses a seis anos e seis meses, desde sua criação.

Corroborando as definições do Regimento Interno da UEI de 2002, já nesse mesmo ano, foi desenvolvido, pelo Departamento de Educação em parceria com a UEI, o primeiro projeto de extensão, intitulado “Educação Infantil: rumos para o ensino de produção textual”, coordenado pelas professoras Maria Gorete de Medeiros e

Noeide Clémens Ferreira de Oliveira. O referido projeto foi desenvolvido em uma creche do município de Campina Grande. A partir de então, diversos projetos¹⁰ vêm sendo desenvolvidos em creches municipais de Campina Grande e também em cidades circunvizinhas, ratificando o trabalho da UEI na tríade universitária ensino, pesquisa e extensão.

Consideramos que a realização de projetos de extensão por docentes e equipe técnica da UEI trouxe uma grande contribuição para a instituição, no sentido de aprimoramento profissional e, sobretudo, pela atuação junto ao sistema público municipal, tendo em vista o enriquecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Nesse contexto, no tocante à vinculação, a UEI passou a ser um Órgão Suplementar da UFCG, não mais vinculada à PRAI, doravante vinculada administrativamente à Reitoria e pedagogicamente ao Departamento de Educação (DE) (UFCG, 2002b, art. 1º e 2º).

Em 2005, a UEI deixou de ser vinculada pedagogicamente ao Departamento de Educação e administrativamente à Reitoria (UFCG, 2002b, art. 1º e 2º) e passou a ser vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC) (UFCG, 2005c). Tal medida foi importante para a manutenção financeira e suporte material para essa Unidade.

De acordo com Macedo (2018), a UEI/UFCG sempre buscou estar inserida em uma política pública de financiamento e manu-

¹⁰ Em 2005: “Contribuindo para o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil de Cabaceiras (CEAIEIC)”, sob coordenação da professora Francisca Helena Cordeiro Ramos; em 2013 e 2014: “Espaços de leitura e a formação do educador”, sob a coordenação da professora Mara Lúcia Fonseca; ainda em 2013 e 2014, “A avaliação na Educação Infantil: instrumento de formação docente”, coordenado por Ivanilda Dantas de Oliveira; e em 2020 e 2021, o projeto “UAEI em ação: dialogando e construindo vínculos com crianças e famílias da instituição em tempos de pandemia”, coordenado pela professora Simone Patrícia.

tenção, visando ser reconhecida e valorizada dentro da estrutura universitária. Além disso, as Coordenações Colegiadas mantiveram-se alinhadas às deliberações da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI), em busca da elaboração de um documento normativo que definisse as normas de funcionamento e atendimento a todas as UEI das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UAEI/UFCG): AVANÇOS E DESAFIOS

No ano de 2011, após intensa mobilização e lutas das representantes das UEI/IFES e da ANUUFEI, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, que fixa normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações (Brasil, 2011). Essa Resolução determinou, entre outros, a igualdade de condições de acesso e permanência a todas as crianças às quais as UEI/IFES se propõem a atender, fundamentada no princípio da universalidade do acesso à educação.

A outorga de um ato normativo específico para as UEI/IFES foi recebida com expectativa por parte dos servidores (professores e funcionários) da UEI/UFCG. Diante das definições estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2011, tendo em vista a necessidade de afirmação e devida legalização da UEI no âmbito da UFCG, da afirmação do direito à educação infantil nessa instituição, a garantia de recursos financeiros para sua manutenção, a realização de concur-

sos para professor e pessoal técnico, a UEI/UFCG realizou mudanças em sua organização, sendo promovidas adaptações e ajustamentos para se adequar a essa Resolução.

Após aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1/2011 (Brasil, 2011), fez-se necessária a elaboração de Resoluções da própria UFCG, visando normatizar a UEI no âmbito da Universidade.

A partir da aprovação da Resolução nº 01/2013 pelo Colegiado Pleno do Conselho Universitário (UFCG, 2013a), a UEI/UFCG vinculou-se integralmente ao CH, constituindo-se em uma Unidade Acadêmica desse Centro, participando com direitos e deveres de suas instâncias deliberativas. O CH passou a ter, para com a UEI, as mesmas responsabilidades que tem em relação às demais Unidades que o constituem. Ao mesmo tempo em que ocorreu a vinculação da Unidade ao CH, a UEI tornou-se Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG) (UFCG, 2013a). No caso específico da UAEI, de acordo com o Regimento Geral da UFCG, corresponde a Unidade Acadêmica de tipo II, ou seja, “aquela que realiza de forma indissociável as atividades de ensino, pesquisa e extensão e dá suporte a, pelo menos, 01 (um) curso regular de educação básica ou profissionalizante, denominada Escola” (UFCG, 20005a, art. 47, II).

A Resolução UFCG/CONSUNI nº 1/2013 estabeleceu que a UAEI deve desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, voltadas à consolidação da educação infantil como etapa inicial da educação básica.

A Resolução UFCG/CONSUNI nº 1/2013 definiu que a Câmara Superior de Ensino da UFCG deve aprovar o Projeto Pedagógico da UAEI e sua estrutura curricular (UFCG, 2013a, art. 1º e 2º). A aprovação da Resolução UFCG/CONSUNI nº 01/2013 imprimiu à UAEI

um caráter acadêmico e científico, há muito almejado por seus servidores.

No que se refere ao acesso ao sorteio de vagas das crianças cujos pais desejassem matricular seus filhos na Unidade, publica-se, anualmente, no site oficial da UFCG, um edital contendo normas e informações referentes à documentação necessária e à data de inscrição. Os critérios para concorrer ao sorteio, até o ano de 2012, consistiam no corte etário, definido pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009a), e nos vínculos com a UFCG – empregatício (servidores ou professores) ou alunos (de graduação ou pós-graduação). No caso de existência de vagas remanescentes, deveriam ser preenchidas pelos segmentos: netos, sobrinhos e irmãos dos servidores efetivos, professores e técnicos; netos, sobrinhos e irmãos de alunos de graduação e pós-graduação; filhos de alunos matriculados em cursos de extensão, com, no mínimo, 2 anos de duração; filhos de servidores de órgãos que prestam serviços contínuos no Campus I da UFCG; filhos de servidores de outros órgãos que estejam à disposição da UFCG; e, por fim, filhos de servidores das empresas terceirizadas (UFCG, 2012).

No entanto, apesar de a Resolução CNE/CEB nº 1/2011 ter sido implementada, a UAEI só se adequou a esta, no que se refere à garantia do acesso público, apenas ao final do ano de 2014, com vigência a partir do ano de 2015, na qual foi inserida a categoria filhos da comunidade campinense em geral.

A principal mudança aconteceu no edital de inscrição para participação ao sorteio de vagas ao final do ano de 2015, com vigência a partir do ano letivo de 2016, que estabeleceu que os critérios para acesso ao sorteio de vagas seriam apenas a faixa-etária,

crianças de 2 a 5 anos, definido pelo corte-etário em 31 de março, expresso estabelecido no § 2º do artigo 5º da Resolução CEB/CNE nº 5/2009 (Brasil, 2009), crianças da comunidade campinense em geral (UAEI, 2015). Doravante, são estes os critérios estabelecidos nos editais da UAEI/UFCG para pleito de vagas para as crianças novatas: corte etário e crianças da comunidade campinense.

Em relação à contratação de docentes, em cumprimento às determinações da Resolução CNE/CEB nº 1/2011 e a partir da definição expressa no § IV do artigo 1º dessa Resolução, de “garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos” (Brasil, 2011), a UAEI passou a ter direito a realizar concurso público para técnico administrativo e professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Consideramos que essa Resolução, apesar de não ter definido um orçamento para as Unidades das IFES, foi fundamental para a garantia do funcionamento da UAEI, pois, após sua aprovação, já foram realizados três concursos para docentes (2014, 2016, 2021) e um para técnico administrativo.

Do ponto de vista pedagógico, a Unidade vem ancorando seu fazer cotidiano com as crianças em pedagogias participativas, que dão destaque ao contexto histórico-social como constituidor da criança e o papel atuante que esta assume na apropriação do conhecimento (Formosinho, 2007).

Assim, a “Proposta Pedagógica” da instituição vem sendo constantemente refletida e revisitada a partir das lentes da teoria histórico-cultural, especialmente os estudos de Vygotski (1989, 1991) e Wallon (1966, 1968), que compreendem o desenvolvimento infantil como resultante das relações estabelecidas com adultos, crianças e

objetos culturais, ressaltando a importância do afeto, das interações, da brincadeira para o acesso aos signos, à cultura humana e, por conseguinte, ao desenvolvimento integral; da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005, 2008), da Antropologia da Criança (Cohn, 2005) e da Filosofia (Benjamin, 1984; Kohan, 2007, 2010), pelo reconhecimento da infância como construção social, categoria geracional, experiência, acontecimento, e da criança como sujeito de direitos, ator social e produtora de cultura; e, sobretudo, da Pedagogia da Infância (Rocha, 1999) que, a partir do diálogo interdisciplinar, vem reivindicando uma ação pedagógica distinta com crianças de 0 a 6 anos, abalizada nas relações sociais, na brincadeira, nas múltiplas linguagens, nas práticas culturais e nos conhecimentos historicamente produzidos, por entendê-los como fundantes para o processo de constituição das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a trajetória da oferta do atendimento na Creche Pré-Escola do Campus II da UFPB e da UEI/UFCG, de 1978 a 2022, foi marcada por movimentos de luta em defesa da instituição de uma creche para atendimento aos filhos dos servidores (docentes e técnicos administrativos) e discentes, e também de reafirmação para a manutenção desse atendimento no âmbito universitário. Nesse período, o Estado manteve-se omissivo quanto às responsabilidades por essa Unidade, nos seguintes aspectos: repasse de recursos suficientes para a manutenção integral da instituição e estabelecimento de medidas legais para a composição do quadro docente, assegurando a plena oferta.

Outrossim, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01/2011, alguns avanços foram conquistados, a saber: democratização do acesso à instituição; concurso público para docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico; e institucionalização da Unidade no âmbito da UFCG.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que a UAEI/UFCG, apesar de, na sua trajetória, ter enfrentado grandes desafios no tocante ao orçamento para sua manutenção e contratação de docentes para o seu quadro de efetivos, ao assumir uma proposta pedagógica de vanguarda, que considerou a especificidade das crianças de 0 a 6 anos e a sua centralidade no processo educativo, tem sido reconhecida pela comunidade universitária e campinense.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei n. 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm. Acesso em: 9 maio 2023.

BRASIL. **Portaria Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho n. 1**, de 15/01/1969. Dispõe sobre a instalação de local apropriado para a guarda dos filhos de empregadas. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1-1969_180424.html. Acesso em: 9 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 69.514**, de 9 de novembro de 1971, que dispõe sobre a execução de medidas de proteção materno infantil e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69514-9-novembro-1971-417915-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 10 de março de 2011. Fixa as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. 2011. Disponível em: <http://www.nor-masbrasil.com.br/norma/?id=115418>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.419**, de 9 de abril de 2022, que dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da

Paraíba – UFPB, e dá outras providências. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_lei_criacao.pdf. Acesso em: maio 2023.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. v. 1, 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LACERDA JÚNIOR, Jônatas Araújo de. **Retratos de Campina Grande: um século em imagens urbanas**. Campina Grande: UFCG, 2012.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **Práticas de cuidado e educação da criança de 0 a 2 anos na creche: novos olhares**. João Pessoa, PB: 2005. 179fls. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba–UFPB, João Pessoa, 2005.

MACEDO, Roseane Rodrigues de. **A garantia do direito à educação infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/ UFCG, a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)**. Campina Grande, PB: 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, 2018. Versão impressa.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** Tese (Doutorado em Educação)–UNICAMP, Campinas, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria

Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Extrato de Ata, Reunião Ordinária do COC**, 15 de maio de 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências e Tecnologia. **OF.CCT-UFPB nº 1003**, 18 de maio de 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório Anual da Creche Pré-Escola**. 27p. Campina Grande, PB, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Portaria R/GR nº 007/1980**, de 08 de fevereiro de 1980, que cria a Creche Pré-Escola no “Campus” II desta Universidade.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade de Educação Infantil. **Regimento Interno da UEI**. 2002. 19p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Regimento Geral da Universidade Federal de Campina Grande**. Editora Universitária. Campina Grande, PB. 2005. Disponível em:

<http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/regimentoDaUfcg.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade de Educação Infantil. **Projeto Pedagógico**. 2012. 48p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade de Educação Infantil. **Regimento Interno da UEI**. Campina Grande, 12p. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Colegiado Pleno do Conselho Universitário. **Resolução nº 1/2013**, que vincula a Unidade de Educação Infantil – UEI, ao Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Campina Grande, e dá outras providências. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12012013.pdf. Acesso em: 19 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Centro de Humanidades. **Resolução nº 01/2013**, que aprova o Regimento Interno da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, vinculada ao Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências. Campina Grande, 8p. 2013.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Portugalíia Editora, 1966.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1968.



PARTE 2

A BIBLIOTECA DA UAEI: UM ESPAÇO VIVO E INTERATIVO PARA A LIVRE EXPLORAÇÃO DA CRIANÇA



Mara Lúcia Santos Fonsêca¹—UAEI/ UFCG
maravvsf@gmail.com

Maria Betania Barbosa da Silva Lima²—UAEI/ UFCG
mariabetaniab@gmail.com

Marta Betânia Ramos³—UAEI/ UFCG
martabramos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A leitura é uma porta aberta para a inserção dos sujeitos no mundo e para a compreensão deste. No caso das crianças pequenas, a leitura literária favorece essa inserção por intermédio de uma experiência lúdica e prazerosa. Nesse sentido, defendemos a importância da presença da literatura infantil em todos os espaços que circulam a infância, pois sua leitura,



¹ Pedagoga e especialista em psicopedagogia. Professora aposentada pela Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

² Professora efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Pedagoga (UEPB). Mestra em Educação (UFPB). Doutoranda em Educação pelo PPGLE (UFCG).

³ Graduada em Letras e Especialista em Formação de Professores (UEPB). Aposentada pela Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

além de contribuir para a formação humana, com a ampliação do universo cultural e linguístico da criança, desenvolve ainda a imaginação, a criatividade e o senso crítico, favorecendo a compreensão de si mesma e da realidade circundante. Além do mais, a leitura e a contação de histórias também propiciam a apropriação da cultura escrita e dos protocolos de leitura.

Melo (2016), ao refletir sobre os livros, destaca que “são a fonte da aptidão humana que se constitui no ato de ler como prazer estético, como fruição do texto, como sedução pela palavra” (p. 44). Desse modo, o interesse pelos livros e o desejo de querer lê-los são ações aprendidas por meio das experiências proporcionadas aos sujeitos, pois ninguém nasce sabendo ou gostando de ler, mas, a partir do contato significativo e compartilhado com os livros, pode aprender. Assim, quanto maior for o acesso da criança aos livros de literatura infantil, maior será a probabilidade de despertar nela o interesse e o desejo por sua leitura.

De acordo com Aguiar (2005, p. 45), “[...] o gosto pela leitura deve ser despertado nos primeiros anos, de forma lúdica e espontânea, o que implica a presença de livros e mais livros ao alcance dos pequenos”. Concordamos com a autora e compreendemos o quanto é importante que os livros de literatura infantil estejam presentes no cotidiano das crianças e, principalmente, que estejam disponíveis e sejam de fácil acesso para que elas possam explorá-los e lê-los sempre que desejarem.

Nessa perspectiva, defendemos a importância da biblioteca infantil nas instituições de Educação Infantil para que todas as crianças tenham garantido o direito de acesso ao seu acervo, principalmente aquelas que não dispõem de livros no contexto familiar. A respeito dessa questão, corroboramos o pensamento de Paiva (2009) ao destacar que a escola se constitui como um importante

espaço para o acesso das crianças das camadas populares aos livros e às práticas de leitura. Para a autora, a escola poderia “[...] reduzir algumas desigualdades, pois asseguraria a todos aquilo de que alguns não dispõem em seu meio familiar” (Paiva, 2009, p. 143). Portanto, a biblioteca infantil se constitui como um ambiente essencial para viabilizar a formação do leitor literário, de tal modo que “a escola que deseja investir na leitura como ato verdadeiramente cultural não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para expressão genuína da criança e do jovem” (Campello, 2002, p. 23).

Assim, enfatizando a importância dos livros de literatura infantil para a formação humana e leitora das crianças desde a Educação Infantil, neste artigo, refletimos sobre a biblioteca da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Com essa finalidade, inicialmente, de modo breve, contextualizamos a biblioteca escolar e, em seguida, tratamos da biblioteca da UAEI. Na sequência, descrevemos, de modo sucinto, algumas das ações desenvolvidas por esse setor, visando à constituição do sujeito leitor e, por fim, tecemos algumas considerações acerca do trabalho e da necessidade da presença de uma biblioteca interativa para as crianças.

BIBLIOTECA ESCOLAR: BREVE HISTÓRICO

A leitura está estreitamente ligada ao surgimento da escrita e à trajetória humana, pois permite ao indivíduo a interação com a cultura, com a informação, com o conhecimento e com o meio social (Silva, 2009). Assim, mesmo sendo indiscutível a importância da leitura na trajetória humana, a formação de leitores no Brasil,

desde os seus primórdios, vem sendo atravessada por muitas dificuldades, a exemplo da falta de livros e bibliotecas. Somente com a chegada da República começou a haver mudanças, tendo em vista o crescimento da escolarização e do número de publicações por parte da indústria brasileira, inclusive de livros para as crianças, tanto escolares como os de literatura infantil, embora a leitura ainda fosse, nesse contexto, privilégio da burguesia.

A literatura infantil, nesse período, foi marcada pelo escritor brasileiro Monteiro Lobato, o primeiro a ter interesse em produzir algo que realmente fosse destinado para o público infantil (Zilberman, 2003). A partir de então, começaram a surgir, no estado de São Paulo, as bibliotecas, inclusive as populares e a rede de bibliotecas infantojuvenis da cidade, que, mesmo sendo uma ação bem articulada e importante para o país, durou pouco tempo devido a questões de ordem política. Isso se reflete basicamente até hoje, pois, na mudança de governo, seja na esfera municipal, estadual ou federal, geralmente boa parte das ações destinadas à população, mesmo aquelas que estão caminhando bem, são interrompidas e/ou reelaboradas, provocando, de certo modo, uma quebra em sua continuidade.

Cabe ressaltar que, nesse contexto de descontinuidade, muitos programas de incentivo à leitura foram implementados pelo governo federal, via Ministério da Educação - MEC, para a distribuição de livros. Porém, somente a partir do ano de 2008, com o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, as instituições de Educação Infantil foram contempladas com a distribuição de livros, embora o programa tivesse sido lançado desde 1997 (Paiva, 2009).

Conforme já mencionado, a cada mudança de governo, novos programas surgem, no entanto, não há uma vontade política de organização de espaço próprio para biblioteca nas escolas do país, embora a biblioteca escolar, com o advento da Lei nº 12.244, de 24

de maio de 2010 (Brasil, 2010), seja considerada espaço obrigatório em todas as instituições escolares de ensino público e privado. A lei nos traz a compreensão de que a biblioteca escolar deve ser um espaço de acesso à informação e múltiplas leituras, com ações pedagógicas capazes de construir e incentivar a leitura junto às crianças, através da mediação dos educadores e do seu acervo. Por essa razão, entendemos que esse espaço deve ser garantido em todas as instituições de educação, inclusive nas instituições de Educação Infantil, como um lugar próprio para a formação de leitores. Nessa direção, destacamos, a seguir, práticas de fomento à leitura literária desenvolvidas pela UAEI-UFCG.

BIBLIOTECA DA UAEI-UFCG E A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA

A Educação Infantil é considerada a etapa propícia para o início da formação leitora da criança. O estímulo à leitura, nessa fase, é essencial para o desenvolvimento das suas capacidades criativas e imaginativas. É a partir do contato com as histórias narradas oralmente ou por meio da leitura de textos escritos que ela vai se familiarizando com a leitura literária, a qual está atrelada à fantasia, à imaginação, às percepções de mundo que cada uma tem diante de seus contextos socioculturais e de suas experiências de vida.

É importante esclarecer que, ao tratarmos da formação leitora da criança na Educação Infantil, nos referimos à formação do leitor de literatura infantil, um leitor que se encante pelos livros, tendo a leitura e a literatura como fontes de prazer e diversão. Nessa perspectiva, a UAEI vem, ao longo de sua existência, primando por um trabalho que favoreça à criança vivências significativas com a

literatura infantil, por compreendê-las indispensáveis ao seu desenvolvimento e capazes de ampliar as condições de acesso às diferentes culturas.

Em sua Proposta Pedagógica, defende a importância do contato das crianças com os diferentes gêneros textuais e, especialmente, com a literatura infantil. É importante destacar que o livro só é considerado literatura se a “[...] função estética se sobressair à função pedagógica, pois somente o prazer derivado do texto literário, além de proporcionar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa” (Bulamarque; Martins; Araújo, 2011, p. 80). Assim, o livro deve ser apresentado à criança como um objeto cultural significativo, no qual há histórias que divertem, emocionam, fazem rir e chorar, e levam a pensar sobre as coisas e questioná-las.

Preocupar-se com a formação das crianças leitoras de literatura infantil significa não apenas favorecer o seu envolvimento com esse universo, mas também garantir a presença de um mediador entre elas e os livros. Esse mediador desempenha uma função fundamental no processo de aprendizagem dos sujeitos com poucas experiências socioculturais, pois cabe a ele a função de escolher e ler os livros que serão apresentados às crianças, instigando-as a dialogar sobre o prazer estético das palavras e sobre o que as páginas de um livro podem esconder, isto é, mostrar-lhes os caminhos da leitura (Riter, 2009).

Portanto, o papel do professor é de extrema relevância, uma vez que é por meio das ações sistemáticas e intencionais que caracterizam sua mediação que as crianças vão tendo a oportunidade de explorar os livros, observá-los e, ao participarem de situações em que aprendem a usá-lo e se relacionar com ele, não somente se apropriem gradativamente do seu uso social, mas também do gesto humano de ler, ou seja, da leitura como uma prática cultural.

Nesse sentido, considerando as ações sistemáticas desenvolvidas na UAEI, além da exploração e manipulação livre dos livros, da audição de histórias lidas e contadas, do reconto e da dramatização, também acontece o empréstimo diário de livros para serem lidos em casa, juntamente com a família. Em cada sala de referência, há um conjunto de livros selecionados pelo professor, entre o acervo existente, acessíveis às crianças para suas leituras para que, se o desejarem, façam suas escolhas. Uma vez escolhido o livro, o professor faz o devido registro e, no dia seguinte, ou posteriormente, é feita a devida devolução. Nesse momento ou em situações programadas, as crianças conversam e comentam sobre suas leituras. A substituição dos livros na sala é realizada conforme o professor observa a necessidade.

É importante salientar que, nessa trajetória do empréstimo de livros, a UAEI, em princípio, não dispunha de uma biblioteca. O seu acervo era cuidado pela equipe pedagógica. À medida que esse acervo foi aumentando, por volta do ano 2000, houve a necessidade de um espaço próprio, denominado biblioteca, que contou com a ajuda de uma profissional⁴ para cuidar dele e realizar atividades relativas à leitura de histórias e distribuição de livros para as salas de referência. A partir de 2010, assumimos esse espaço, ocasião em que ele foi reorganizado e contou com o desenvolvimento de projetos e diversas atividades envolvendo toda a comunidade escolar, particularmente as crianças. A partir do ano seguinte, mais uma profissional⁵ passou a compor o setor da biblioteca. A seguir,

⁴ Vera Lúcia Dias de Oliveira, profissional que atuou no espaço da biblioteca, antes de sua reestruturação.

⁵ Maria Aricéu de Oliveira, profissional que colaborou conosco nos trabalhos desenvolvidos na biblioteca após a sua reordenação.

trataremos, de modo sucinto, de algumas ações desenvolvidas no período de 2010 a 2015.

PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA BIBLIOTECA

Entre as diversas ações executadas pelo setor, inicialmente foi feita a organização do espaço físico e dos materiais, de modo que o ambiente se tornasse alegre, agradável e acolhedor para as crianças. No período acima mencionado, desenvolvemos os seguintes projetos: “Lendo a gente se entende: conheça o acervo literário da biblioteca”, “Livro que te quero livro!”, “Hora poética” e “Conta que conta, lê e encanta”, além do projeto de extensão “Espaços de leitura e a formação do educador⁶”, alguns dos quais serão brevemente caracterizados a seguir.

“LENDO A GENTE SE ENTENDE: CONHEÇA O ACERVO LITERÁRIO DA BIBLIOTECA”

Acreditamos que o professor precisa ser um leitor de literatura, além de ter conhecimento do acervo existente na biblioteca da instituição, já que o desenvolvimento de práticas de leitura literária junto às crianças vai depender das relações que ele tenha com a literatura. É ele quem primeiro precisa gostar de ler, quem deve ser tocado pela leitura e perceber o quanto as histórias emocionam, sensibilizam e transformam a maneira de enxergarmos o mundo

⁶ Projeto executado nos anos de 2013 e 2014, junto às professoras de três Creches da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos, visando à dinamização dos espaços de leitura e à formação de sujeitos leitores.

e a nós mesmos. Do contrário, é impossível que possa realizar um trabalho significativo junto às crianças, pois, como aponta Colomer, “se as crianças observam que os adultos que as rodeiam não leem – e se desgraçadamente isso pode acontecer inclusive com os professores [...] fica difícil perceber a leitura como algo mais que requisito escolar e um tópico social” (Colomer, 2017, p. 103).

As considerações da autora nos provocam a refletir sobre a função da escola e do professor, pois este pode desempenhar um papel decisivo na construção de uma relação positiva da criança com a literatura. Nesse sentido, pensando nesse professor que precisa ser, antes de tudo, um leitor e também conhecedor das obras literárias, desenvolvemos o projeto “Lendo a gente se entende: conheça o acervo literário da biblioteca”, cuja finalidade foi oferecer aos professores e demais profissionais da Unidade a possibilidade de conhecer o seu acervo literário, uma vez que, com o advento de novos livros de literatura infantil, inclusive do PNBE, necessário se fazia conhecê-los antes de disponibilizá-los às crianças.

As ações do projeto contemplaram: momentos de leitura individual e coletiva; socialização das histórias lidas; discussões sobre as temáticas; e apresentação de um resumo escrito com as informações dos referidos livros. Destacamos que, nessas ocasiões, havia muitas trocas entre os professores e sugestões de como poderiam explorar os livros com as crianças. O projeto foi intenso no primeiro ano e, posteriormente, os momentos de leitura só ocorreram quando chegaram novos livros. A partir das informações obtidas, foi sendo feita a catalogação de todo o acervo e, aos poucos, a biblioteca foi sendo organizada, uma ação necessária, pois, segundo Colomer (2017, p. 95), “tanto o espaço da biblioteca quanto o das salas de aulas, onde se aprende a ler, são lugares especialmente necessitados de organização compreensível e estimulante para os aprendizes de leitura”.

Assim sendo, com a biblioteca preparada, foi aberta para que as famílias, a comunidade universitária e as crianças pudessem ter acesso ao acervo e explorá-lo livremente. A partir de então, a visitação era constante por parte das crianças, especialmente na hora do recreio e no final do expediente. Lá, elas brincavam com os livros, folheavam, liam ao seu modo e ouviam muitas histórias. O envolvimento era tão prazeroso que, muitas vezes, era difícil quererem deixar aquele ambiente. Convém dizer que oportunizar à criança visitar uma biblioteca, para que se deleite em meio aos livros, é sinal de que um mundo diferente poderá ser descoberto, de que ela poderá ter uma postura autônoma, crítica e reflexiva.

Prosseguindo com o projeto, cada vez que chegavam livros novos, após serem lidos pelos professores, eram apresentados às crianças num momento preparado para essa finalidade, ocasião em que toda a instituição era envolvida. Professores e alguns funcionários se vestiam de personagens da literatura infantil, super-heróis, numa verdadeira festa. Além da visita diária e do empréstimo de livros por quem desejasse, foram organizados momentos de visitação por cada turma, bem como o empréstimo de livros às crianças, uma vez por semana, diretamente da biblioteca, para serem lidos em casa. Independentemente desse empréstimo, elas também poderiam, noutros horários, escolher outros títulos que desejassem, sendo necessária a presença dos pais ou responsáveis para isso.

Para regular o referido empréstimo, um conjunto de normas foi criado e divulgado ao público em geral, bem como diretamente às crianças, em cada turma. A divulgação dessas normas ampliou a possibilidade de empréstimo para as crianças, o que gerou uma maior procura e, conseqüentemente, a reserva de outros títulos a serem levados para casa. Era muito satisfatório ver as crianças procurando livros nas prateleiras ou dizendo seus títulos para que os

localizássemos. Sobre o empréstimo de livros, Colomer (2007, p. 150) destaca que, “além de criar comunidades de leitores nas aulas, os livros para compartilhar podem estabelecer laços entre a escola e as famílias. Os livros que vão e vêm da escola para casa, através do empréstimo, permitem agregar os familiares à leitura compartilhada”. Isso oportuniza, além do estreitamento das relações afetivas entre a criança e sua família, a possibilidade de participação desta na educação de seus filhos, aspecto relevante para a UAEI, que sempre buscou a inclusão das famílias nas suas vivências.

“LIVRO QUE TE QUERO LIVRO!”

Como explicitado, faz parte da prática pedagógica da Unidade o empréstimo de livros às crianças. O manuseio constante das obras compromete o seu estado de conservação. Por essa razão, muitas vezes são rasgadas, descoladas, riscadas, mordidas, pisadas, seja pela própria fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, que impossibilita seu manejo com cuidado, pela falta deste por quem partilha a leitura com ela ou mesmo pela qualidade do material e intensidade de seu uso, já que, para a criança, inicialmente, o livro é visto como um brinquedo (Parreiras, 2009).

Por esse motivo, surgiu o projeto “Livro que te quero livro!”, que tratou da restauração de livros do acervo e teve o propósito de contribuir com a criança e os adultos na formação de atitudes de cooperação e respeito necessárias ao seu desenvolvimento e ao trato com os livros. Foi desenvolvido junto às crianças dos Grupos 3, 4 e 5, nos dois turnos, duas vezes por semana, durante 30 minutos, com duas crianças por vez, contemplando todos os grupos nos mesmos dias. Ao chegar à biblioteca, a primeira dupla observava os livros

danificados e fazia a escolha de um deles para ser restaurado pela turma. A partir de então, conversávamos sobre a importância da restauração e o estado atual em que o livro se encontrava, seguindo-se a apresentação dos materiais a serem utilizados durante o processo de restauração. Por fim, iniciávamos o trabalho com a ajuda das crianças, cuja continuidade se daria na semana seguinte, com outra dupla da mesma turma, até que todo o processo se completasse. E assim acontecia com todas as turmas.

Após o livro ficar pronto, a turma era convidada a ir à biblioteca ouvir a história do livro restaurado pelo grupo, momento em que também conversávamos sobre o processo vivido.

Vale ressaltar quão significativa foi para as crianças a vivência da restauração de livros, pois, conforme relato dos professores, elas passaram a demonstrar, quer pela fala ou por pequenos gestos e atitudes, um novo olhar sobre o livro, além de maior interesse pela leitura.

O projeto foi tão envolvente que suscitou a organização de uma oficina de restauração que aconteceu em três sessões, voltada aos pais interessados. Após as sessões, alguns deles se comprometeram a levar vários livros para fazer a restauração em casa, por compreenderem a importância da circulação desse objeto entre as crianças.

“HORA POÉTICA”

As crianças já nascem mergulhadas na linguagem poética, por meio do vasto repertório das canções de ninar, de roda, das adivinhas, quadrinhas, parlendas, etc. Essa linguagem, caracterizada pela sonorização e pelas rimas, atravessa gerações e precisa

ser cultivada para que não percamos toda a beleza e riqueza de tão importantes manifestações culturais.

De acordo com Assumpção (2001, p. 63), são os acalantos ou as canções de ninar “o primeiro contato da criança com o mundo da cultura”. Assim, necessário se faz mantê-las vivas por meio de propostas que fomentem o gênero poético. Foi nessa perspectiva que o setor da biblioteca planejou a “Hora Poética” como forma de sistematizar o contato frequente das crianças com o mencionado gênero, além de oferecer um variado repertório de poemas e o conhecimento sobre seus respectivos autores.

O projeto aconteceu quinzenalmente, com encontros de duração aproximada de 30 a 50 minutos, com as crianças dos dois turnos. As propostas eram vivenciadas com a leitura e recitação de poemas, principalmente, de Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, José Paulo Paes e Elias José, que consideramos bons autores do gênero poético destinado a crianças. Para cada proposta a ser vivenciada, foi organizado um cartaz contendo o poema, e a professora mediadora, responsável pela apresentação deste às crianças, se caracterizava com adereços que tivessem alguma relação com o texto, ocasião em que o explorava com gestos corporais, música e dança, conforme o poema suscitasse, numa brincadeira com a linguagem poética.

Além da seleção de bons poemas, com textos que toquem a sensibilidade das crianças, que despertem a curiosidade e o desejo de explorá-los, faz-se necessário um bom planejamento para que o texto poético não passe a servir de pretexto moralizante, pois, acima de tudo, ele deve nos dar prazer (Pinheiro, 1995).

As vivências estabelecidas foram significativas e demonstraram a importância da realização de um trabalho com a poesia que não

se distancie da ludicidade vivenciada pelas crianças, ou seja, um trabalho feito por meio da sensibilização, do jogo e do brincar com as palavras (Souza; Modesto-Silva, 2018).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A literatura infantil é algo que encanta a criança e contribui para a sua formação como ser autônomo, crítico, capaz de agir e interagir na realidade em que vive. Nesse sentido, compreendemos como fundamental o direito dela a uma biblioteca infantil, para que tenha acesso ao universo literário, visto que, legalmente, a existência desse espaço é obrigatória. A biblioteca infantil precisa ser um lugar vivo, que as crianças possam explorar livremente e, assim, vivenciar várias experiências com a literatura infantil.

É importante destacar que, nesse processo, o professor cumpre um papel fundamental, pois cabe a ele conhecer o acervo a ser disponibilizado às crianças para poder planejar e mediar a leitura, contribuindo para a sua formação leitora e o seu pleno desenvolvimento.

Face às experiências aqui relatadas, podemos inferir que os ganhos, não só para as crianças, mas para todos os envolvidos, foram significativos, uma vez que tivemos a reorganização do ambiente específico para o cuidado e o uso do acervo; o envolvimento da comunidade escolar; um investimento mais enfático na aproximação entre crianças, livros e literatura, bem como na sua formação leitora e literária; o desenvolvimento de múltiplas e significativas ações; e mais interações com as famílias.

Embora tenhamos nos afastado do setor da biblioteca no início de 2016, ela continua atuando no empréstimo de livros e em projetos e atividades voltados à leitura e à contação de histórias. Enfim, uma biblioteca aberta, interativa, lúdica, que possibilita à criança desejar ouvir histórias e poemas, explorar os livros e lê-los, assim constituindo-se como leitora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera T. O contador de histórias para crianças e jovens. O Eixo e a Roda: **Revista de Literatura Brasileira**. Belo Horizonte, 2005. v.11. p. 43-52. Disponível em http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3176. Acesso em: 23 set. 2022.

ASSUMPÇÃO, Simone. Poesia folclórica. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.) **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 63-68.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.244**, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 13 jun. 2023

BURLAMAQUE, Fabiane V.; MARTINS, Kelly Cristina; ARAÚJO, Mayara S. A leitura de imagem na formação do leitor. In:

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lucia Tagliri (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p.75-95.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. **A biblioteca escolar: temas para prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Tereza. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. *In:* GI-ROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura.** v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 39-56.

PAIVA, Aparecida. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca na Escola. *In:* SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 137-155.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula.** João Pessoa: Ideia, 1995.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola.** São Paulo: Biruta, 2009.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura.** Londrina: EDUEL, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura e Alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. *In:* SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor.** SP: DCL, 2004. p. 61-78.

SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA-MODESTO, Kenia Adriano de Aquino. Poesia e estratégias de leitura na Educação Infantil. *In:* DEBUS, E; BAZZO, J. L. S.; BORTOLOTTI, Nelita (Org.). **Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética.** Campina Grande, PB: EDUEFCG, 2018, p. 149-169.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.

LITERATURA INFANTIL, RACISMO E HUMANIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NA UAEI

Quézia Rafaela Medeiros Sousa¹–UFCG
queziarmsousa@gmail.com.br

Wanessa Maciel F. Lacerda²–GRÃO/FAPEI/UFCG
macielw051@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo refletir acerca da relação entre literatura infantil, racismo e Educação Infantil, estabelecendo ligações entre a construção da identidade negra, o debate acerca do racismo na educação infantil, bem como a importância da abordagem de questões étnico-raciais no trabalho com a literatura infantil, pelo viés da humanização dos processos educativos. No decorrer do texto, discorreremos acerca de uma vivência na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), na contação de história da obra literária *Sulwe*, de Lupita Nyong'o, para um grupo de crianças entre 3 e 4 anos. Por fim, abordaremos, de

¹ Graduada em Pedagogia (UFCG). Atuou como apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

² Graduada em Pedagogia e mestra em Educação (UFCG). Atuou como professora substituta da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

forma breve, o papel da escola na construção da identidade do sujeito e como o currículo brasileiro tem se mobilizado a partir das questões étnico-raciais.

Nesse contexto, é importante destacar que o debate acerca de questões raciais no Brasil é permeado por várias discussões, instabilidade, movimentos de luta e resistência. Embora haja avanços significativos, a ideia da branquitude como elemento de superioridade ainda reverbera como ponto basilar de uma construção social que dita as regras, assim como apontado por Anete e Abramowicz (2010), Barley (2018), Cademartori (2009), Gomes (2011), Marques e Dornelles (2017), Queirós (2008), Reyes (2012) e tantos outros que estão envolvidos no processo de luta na construção de uma sociedade antirracista.

Sendo assim, entendendo que o processo identitário é construído dentro dos discursos socialmente consolidados (Hall, 2000) e que as questões raciais que atravessam as infâncias fazem parte da formação humana, assim como defendido por Gomes (2005), a escola precisa ser um ambiente em que a valorização da cultura negra e o resgate de sua ancestralidade sejam reverberados de forma positiva, distanciando-se de uma realidade em que a escola torna-se um lugar de potencialização do preconceito racial (Gomes, 2005).

Nessa perspectiva, defendemos que o literário ajuda a refletir sobre as experiências humanas, aqui, na narrativa curta apresentada abaixo, sobre a questão da diferença e da aceitação do outro, a partir da compreensão de que também somos peculiares. Por isso, os textos literários podem abordar distintas questões humanas, inclusive as mais delicadas e complexas, mesmo sendo direcionados para o público infantil, como a intolerância à diferença. Cabe, então, ao leitor experiente, atrelar a leitura de literatura à formação e à transformação do sujeito que, “tocado” pelo que lê, é capaz de dar

novos sentidos à sua existência, sendo motivado a pensar, sentir e agir de outros modos.

O presente trabalho objetiva discutir a relevância do literário para, tratando artisticamente de temas que instiguem o leitor a ler o mundo e, em decorrência, a ler-se, abrir possibilidades para que questione o aparentemente inquestionável e para que se transforme ao rever o que pensa e sente. Nessa perspectiva, o artigo aqui apresentado caracteriza-se, metodologicamente, como um relato de experiência, realizado em um momento de intervenção específico com crianças da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), no qual o tema do racismo é latente, levando-as a refletir sobre como lidar com as diferenças concernentes às características peculiares de cada sujeito.

Considerando esses aspectos, este texto tece reflexões sobre a importância da leitura de obras literárias que tenham como temática a questão racial no contexto dos primeiros anos da escolaridade. Para dar conta desse propósito, discute inicialmente sobre a relevância do professor enquanto mediador de leitura mais experiente na formação das crianças nesse aspecto. Em seguida, debruça-se sobre as percepções das crianças acerca da obra literária *Sulwe*. Aborda, posteriormente, como a literatura infantil (LI) pode ser usada como um instrumento importante para a construção da empatia e humanização nos leitores/crianças.

A IMPORTÂNCIA DO LEITOR-MEDIADOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR-CRIANÇA

Na Educação Infantil, as atividades proporcionadas às crianças devem ser múltiplas e organizadas no tempo, de forma a pro-

mover experiências variadas e vivências plurais que favoreçam a criatividade, a experimentação, a imaginação, o desenvolvimento de várias linguagens expressivas e as interações sociais (Barbosa; Horn, 2001).

Entre as atividades que podem ser promovidas nesse contexto, cabe destacar as situações de partilha de histórias com as crianças nos momentos de vivência da leitura de livros de literatura infantil. As práticas de ouvir e contar histórias são fundamentais ao desenvolvimento, colaborando, entre outros aspectos, para a constituição de uma relação positiva com a leitura e a literatura (Kaercher, 2001). Em virtude disso, é necessário que, no cotidiano das instituições educativas, a convivência das crianças com livros e histórias seja frequente, abrindo possibilidades para a sua formação como sujeitos que, além de gostarem de ler, encarem o livro, a leitura e a literatura como fontes de prazer, divertimento e aprendizagem.

A esse respeito, Silva e Chevbotar (2016) defendem a importância de, nos primeiros anos de vida, serem oferecidas às crianças situações que favoreçam um contato direto com livros infantis, inicialmente permitindo a sua exploração como objeto a ser manuseado e experimentado fisicamente; e mais tarde, num nível maior de complexidade, sua leitura e compreensão.

Nesse processo, com base na ideia de que “a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos” (Oliveira, 1995, p. 56), vale destacar a importância da participação do adulto, a quem cabe promover o acesso das crianças ao gênero literário e, principalmente, auxiliá-las a perceber o texto, compreendendo-o. Em virtude disso, sua ação “tem papel essencial na vivência de utilização do livro literário, bem como no aprendizado da função social para a qual foi criado” (Silva; Chevbotar, 2016, p. 68).

Assim, o modo como o adulto conduz a partilha da leitura, respondendo às reações e iniciativas da criança, é fator crucial na constituição desta como leitora capaz de compreender o que escuta/lê. Inegavelmente, crianças pequenas têm capacidade para interpretar o que está nos livros, mas, para isso, precisam ser auxiliadas por alguém que favoreça as interações com esse objeto, faça perguntas provocadoras, enfim, estimule a construção da compreensão.

É no intuito de ressaltar a necessidade de, na Educação Infantil, acontecer uma condução da leitura do literário que respeite, instigue e valorize a participação da criança e, ao mesmo tempo, que enfatize o livro literário como fonte de prazer, conhecimento e imaginação, que buscamos, neste trabalho, refletir sobre as ações do mediador na partilha da leitura de uma obra literária com crianças da Educação Infantil, com a temática étnico-racial.

“EU QUERIA SER LARANJA, PORQUE A COR NÃO IMPORTA, O QUE IMPORTA É O CORAÇÃO”: A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS ACERCA DA HISTÓRIA DE SULWE

A literatura infantil é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, como elemento de prazer, fruição, identificação e projeção de sentimentos. Como fomentam Girotto e Souza (2016), ler para e com as crianças, desde a mais tenra idade, é fundamental, pois tal ato propicia a possibilidade de uma vivência estética privilegiada, que auxilia a criança a desenvolver um senso crítico e o convívio significativo com a arte e a linguagem literária. Diante disso, na UAEI, a literatura infantil sempre teve muito espaço na rotina estabelecida, a relação com os livros, por parte das crianças, se dava de

forma prazerosa e habitual, nos momentos de mediação direta dos professores e monitores ou nos de manuseio livre.

Há muito tempo, Dyson e Genishi (1994, p. 5) afirmaram que “as histórias são uma ferramenta importante para nos proclamarmos como seres culturais. Nas narrativas, nossa voz ecoa e dos outros no mundo sociocultural – o que esses outros acham que vale a pena comentar e como eles julgam a eficácia das histórias contadas”. Diante disso, é perceptível a ausência de obras literárias infantis negras, haja vista a supremacia dos ideários da branquitude, que influenciam de forma direta naquilo que é expandido mundialmente, tendo por base as estruturas dominantes da sociedade.

No entanto, é importante destacar que a UAEI sempre teve uma postura de quebrar paradigmas sociais cristalizados, tendo por base, em suas ações, os aspectos de multiculturalidade, reconhecendo as crianças como sujeitos potentes e capazes de opinar sobre os mais diversos aspectos, incluindo as questões raciais, indo assim ao encontro da crítica tecida por Miller (2014) quando afirma que:

Enquanto muito trabalho na Educação Infantil aponta a criança pequena como pensadoras capazes e complexas em seu próprio direito, o reconhecimento de crianças pequenas como capazes de construir entendimento sobre raça é, em grande parte, não examinado no campo da educação e no campo dos estudos críticos sobre raça (p. 138).

Nesse contexto, em um momento de contação de história, enquanto monitora, foi oportunizado um momento para realização da exposição da obra de *Sulwe*, de Lupita Nyong'o, para uma turma de crianças de 3 e 4 anos. A obra é bastante crítica, sensível e reflexiva, abordando a questão racial de forma poética, a fim de trazer à tona

as questões raciais com um teor de valorização das particularidades da população negra.

A história narra a vida de uma criança negra, de pele retinta, excluída pelos colegas da escola e com a ânsia de ser da cor da sua irmã e dos seus pais, os quais, mesmo sendo negros, eram de pele mais clara, expressando assim a teoria do racismo marrom (Priest *et al.*, 2016), em que há um anseio por tons de pele mais claras, acreditando que as diferenças de tons demarcam hierarquias de diferenças raciais entre os próprios negros. Sendo assim, o anseio de Sulwe faz com que ela lance mão de algumas estratégias de embranquecimento, acreditando que o ser branca a faria mais bonita e aceitável socialmente. Tal ideia é defendida por Barley (2018) quando traz, em seu texto, a percepção que as crianças exprimem quando alegam que o branco é sempre melhor. Hughes-Hassell e Cox (2010) também afirmam que:

Crianças de cor absorvem muitas das crenças e valores da cultura branca dominante, incluindo a crença de que é melhor ser branco. Estereótipos, omissões e distorções, combinados com uma imagem de superioridade branca, desempenham um papel na socialização de crianças de cor para valorizar os modelos, estilos de vida e imagens da beleza da cultura branca sobre as de seu próprio grupo cultural. Contrariar a história da superioridade branca é fundamental para o crescimento positivo e o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito em crianças de cor (p. 214-215).

Diante desse cenário, a história descreve uma visita inusitada recebida por *Sulwe*, em sua janela, levando-a para o espaço e lá demonstrando a importância que ela, com sua pele da cor da meia-

noite, é importante e bela, exprimindo e evidenciando a beleza que há na diversidade, resgatando, no negro, o seu lugar de beleza e memórias ancestrais. Tal resgate, assim como posto por Gomes (2011), é como ponto de partida para a constituição de uma sociedade que consegue ressignificar o status de humanidade do negro, superando o ideal de diferenças como inferioridade.

A partir da exposição da obra, que foi feita de forma dialogada, as crianças começaram a assumir um papel de empatia para com a personagem, afirmando que o que os amigos estavam fazendo com ela não estava certo. Nesse momento, quando questionados acerca sobre qual seria a percepção das crianças acerca da atitude de *Sulwe* ao querer ser branca, as crianças começaram a expor quais as cores que queriam ser: uns diziam “eu queria ser rosa”, outro diz “eu queria ser amarelo”, outra criança afirma “eu queria ser colorido”, algumas crianças reconhecem e se identificam com a cor de pele de *Sulwe* e afirmam: “Tia, eu sou marrom, igual a *Sulwe*, você também é marrom”. Diante do êxtase do momento que estava vivenciando, uma criança diz: “Eu queria ser laranja, porque a cor da pele não importa, o que importa é o coração, não é certo o que fizeram com ela só por causa da cor”.

Diante dessa afirmação, veio a convicção de que o caminho percorrido estava sendo o certo, compreendemos que as crianças são capazes de se posicionarem crítica e humanamente sobre os assuntos mais complexos e diversos, e que o debate acerca da raça estava sob o alcance das mentes brilhantes que tínhamos em nossa frente, corroborando assim a ideia defendida por Gomes (2005) de que as questões raciais que atravessam as infâncias fazem parte da formação humana, cabendo aos docentes potencializar esses espa-

ços de debate e humanização desde a mais tenra idade. De acordo com Oliveira e Abramowicz (2010):

As crianças na faixa etária até 3 anos já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas (p. 212).

Sendo assim, reconhecemos a UAEI como um lugar que fomenta uma educação antirracista, haja vista o reconhecimento da existência do preconceito racial na educação infantil, promovendo assim ações que rompem com o mito da ausência do preconceito racial, problematizando a invisibilidade da temática no projeto político pedagógico e criando oportunidades para reconhecer e modificar o silenciamento na rotina. Esses aspectos são pontuados por Marques e Dornelles (2017) como alguns quesitos para se consolidar uma educação antirracista.

Vale lembrar que, assim como afirma Kendi (2019, p. 8), “o oposto do racista não é o não racista. Em vez disso, o oposto é o antirracista, aquele que trabalha para eliminar o racismo sistêmico, organizacional e político”. Nessa perspectiva, é que reconhecemos a escola como um importante espaço de mobilização e mudança social, superando uma ideologia supremacista branca, que, segundo Escayg (2019, p. 3), “é operacionalizada no campo da Educação Infantil, quando define os conhecimentos válidos, comportamentos apropriados e práticas de ensino”

“NÃO É CERTO O QUE FIZERAM COM ELA, SÓ POR CAUSA DA COR”: A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE EMPATIA E HUMANIZAÇÃO

Sabemos que a essência de toda literatura, de forma abrangente, é a experiência de vida dos seres humanos. Nessa perspectiva, cabe destacar que, enquanto arte que é, os textos literários são capazes de mexer com a sensibilidade de quem os lê, levando o sujeito a questionar acerca de suas visões de mundo, ideologias, opiniões e emoções, convidando-o a pensar sobre como viveria o que é representado na história lida. Acontece, desse modo, um processo reflexivo que, na maioria das vezes, dá margem a um processo empático e de identificação, ou não, com o que está sendo lido (Oliveira, 2010).

Assim, cabe atrelar a leitura de literatura à (trans)formação do sujeito que, sensibilizado pelo que lê, é capaz de dar novos sentidos à sua existência, sendo motivado a pensar, sentir e agir de outros modos, quando se permite esse movimento. Essa possibilidade se estende aos textos literários infantis que, segundo Cademartori (2009), precisam remeter a um universo de referência próximo ao da criança, o qual possa reconhecer e com ele interagir, seja porque lhe permite organizar vivências que já teve, seja porque lhe possibilita imaginar alguma situação ou cena que não experimentou ainda.

Nesse sentido, no que tange ao olhar pelo qual a criança vê e pensa o mundo, os textos literários infantis abordam, em grande parte, uma temática humana relevante e muito pertinente em um contexto em que vem imperando a dificuldade de aceitar e lidar com o que difere de nós. Abre, pela via do simbólico, possibilidades para que o leitor/ criança reflita, reveja e amplie compreensões sobre o que vive, pensa e experimenta. Na Educação Infantil, a leitura

de obras literárias é crucial para favorecer a formação de crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com essa prática, mas também para fomentar o início de sua constituição leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos primeiros anos da escolaridade, a leitura compartilhada de textos literários infantis pode constituir-se como importante caminho à formação das crianças como leitoras. Nesse processo, é muito relevante a intervenção do leitor-mediador, neste caso, o professor, chamando a atenção para aspectos das imagens e do texto escrito e de suas articulações, através de uma elucidação que auxilie as crianças a identificarem as pistas textuais e relacioná-las com os seus conhecimentos prévios.

Desse modo, é possível e necessário o investimento na formação leitora na escolaridade inicial, com vistas à constituição de sujeitos capazes de realizar a leitura de maneira estratégica, proficiente, autônoma, crítica e sensível.

Partindo do pressuposto de que o professor tem papel basilar na formação do sujeito, atuando como mediador nos processos de aprendizagens, a abordagem de questões sensíveis, ligadas à construção social, faz parte da constituição de um currículo pautado nos ideais multiculturais. E sendo assim, consegue tocar pontos que, por vezes, ficam relegados a um segundo plano, pela desconfiança de que as crianças não são capazes de compreender noções conflituosas e peculiares da formação social, como o debate das questões étnico-raciais.

Dessa forma, a abordagem da obra literária aqui supracitada e o retorno imediato dado pelas crianças, quando se posicionam de forma ativa e empática, levam-nos a crer que é possível e necessário abrir o leque de oportunidades para debates que favoreçam a formação múltipla e potente nos processos de construção identitária das crianças, desde a mais tenra idade.

Ligados a isso, acreditamos que, quando o professor compreende a relevância da Literatura Infantil para seu processo formativo, ele consegue promover, junto às crianças, um caminho lúdico e instigante para o conhecimento e para a formação estética, bem como para a capacidade crítica que se manifesta no fictício, na fantasia, no saber sobre outros mundos possíveis e no respeito às diferenças, entre as quais, as raciais.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARLEY, Ruth. Exploring young children's gendered discourses about skin colour, **Ethnography and Education**, 14:4, 465-481, 2018. DOI: 10.1080/17457823.2018.1485112.

BRITTO, Luiz Percival Leme de. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DYSON, Anne Hass; Genishi, Celia. **The need for story**: Cultural diversity in classroom and community. National Council of Teachers of English, 1994.

ESCAYG, Kerry Ann. "Who's got the power?": A critical examination of the anti-bias curriculum. **International Journal of Child Care and Education Policy**, 13(1), 2019, 1-18.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. São Paulo: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.** 29 (1), jun. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. [Links]

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, 33 (120), set, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>.

HALL, Stuart. "Who needs 'identity'?" in **identity**: a reader. Editado por Paul Du Gay, Jessica Evans, and Peter Redman. London: Sage, 2000. p. 15-30.

HUGHES-HASSELL, Sandra; COX, Ernie. Inside board books: Representations of people of color. **The Library Quarterly**, 80(3), p. 211-230, 2010. <https://doi.org/10.1086/652873>.

KENDI, Ibram. **How to be an antiracist**. One World, 2019.

MARQUES, Circe Mara; DORNELLES, Leni Vieira. (2017). O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil. **Revista Boaciencia**. Educação E Ciências Sociais, 2(1), p. 61–79. Disponível em: <https://boaciencia.org/index.php/scyeducacion/article/view/45>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MILLER, Erin. Discourses of Whiteness and Blackness: An Ethnographic Study of Three Young Children Learning To B. **Ethnography and Education**, v. 10, n. 2, p. 137-153, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educ rev** (Internet). 26(2), p. 209-26, ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-4698201000200010>.

PRIEST, Naomi; JESSICA, Walton; FIONA, White; EMMA, Kowal ; BRANDI, Fox; and YIN, Paradies. 2016. ‘You are not born being racist, are you?’: discussing racism with primary aged-children. **Race Ethnicity and Education**, 19(4), p. 808-834. 10.1080/13613324.2014.946496.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Por que escrevo – reflexões sobre a leitura do texto literário e educação. *In*: MACHADO, Ana Maria *et al.* **Nos caminhos da literatura**. Fundação Nacional

do Livro Infantil e Juvenil; Instituto C&A. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 158-163.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Tradução Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

EU, CRIANÇA NEGRA; EU, PROFESSORA NEGRA: IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jeane Costa Amaral¹ – UAEI/UFMG
jeane.costa@professor.ufcg.br

Este texto é uma narrativa reflexiva a respeito de duas vivências, uma enquanto criança negra na Educação Infantil (EI) e outra enquanto professora negra, atuando na EI ao longo de quase 30 anos. Durante esse período atuando como professora, coordenadora, formadora e pesquisadora nessa área, nunca adentrei a temática das relações étnico-raciais de maneira teórica, como foco de pesquisa, apesar de já termos um vasto leque de autores e autoras mais atuantes nas duas primeiras décadas do século 21, que elucidam e escancaram a necessária luta por uma educação antirracista.

Entretanto, essa é uma questão pela qual sou atravessada enquanto mulher negra desde a infância e em experiências profissionais mais remotas e outras mais recentes. Atualmente, encontro-me atuando na Unidade Acadêmica da Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como professora da Educação Infantil, e essa temática tem me provocado e instigado a me posicionar de maneira mais veemente na luta antirracista

¹ Professora efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFMG), doutora em Educação (UFAL), mestra em Educação (UFES), graduada em Pedagogia (UEFS)..

dentro da minha área de estudo, que é a Educação Infantil e as infâncias, não apenas como espectadora, mas como um corpo político por assumir meus traços e raízes afro-brasileiras.

Começo, portanto, com este texto, que tem a pretensão de abrir caminhos para mim e para outros(as) profissionais desta Unidade na instrumentalização e no fortalecimento de propostas que contribuam de maneira mais atuante em uma educação antirracista desde a EI. Ações já foram empreendidas através de alguns projetos realizados na instituição, entretanto, diante do nosso cenário de enfrentamento ao racismo estrutural² no Brasil, precisamos da efetivação de propostas mais contínuas e permanentes.

As narrativas que se seguem, vivenciadas por mim enquanto criança negra e outra enquanto professora negra, ambas ocorridas no espaço da Educação Infantil, mesmo em épocas distintas, quase cinco décadas de diferença, nos trazem elementos para pensarmos não só a importância da construção da identidade da criança negra como também a relevância da representatividade de diferentes corpos nos espaços escolares, já prescritos em vários marcos legais e documentos referentes às relações étnico-raciais na Educação Infantil.

“MEU SONHO ERA IR PARA ESCOLA DE CABELO SOLTO”: EU, CRIANÇA NEGRA NA EI

Meu sonho era ir para a escola de cabelo solto. Minha mãe fazia várias trancinhas, meu cabelo estava grande e eu chegava a balançar

² Teoria defendida pelo Silvio de Almeida, advogado, filósofo e professor universitário brasileiro, atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, que visa compreender o racismo para além da questão de desvio, desarranjo ou anormalidade comportamental de um único indivíduo ou grupo, mas sim, como um conjunto de práticas inconscientes, conscientes e até mesmo institucionalizadas, que se articulam sofisticadamente de modo a normalizar “relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares” (Almeida, 2019, p. 52).

-las. Mas não era a mesma coisa, queria ir com ele completamente solto, sem nenhuma amarra, como os da minha mãe. Pedia sempre e ela relutava. Tinha cinco anos e era início dos anos 80, do século passado. Não era comum uma menina negra ir para a escola com cabelos soltos. Mas de tanto insistir, um dia minha mãe lavou o meu cabelo e me deixou ir com ele ainda molhado, mas completamente solto, como eu desejava. Lembro-me da sensação deliciosa que senti ainda no caminho da escola, que era bem próxima à minha casa, e das lembranças da sala que tenho na memória até hoje, como *flashes* de alegria intensa em transitar naquele jardim de infância, junto aos meus pares, com os cabelos soltos.

Mas a tarde foi caindo e meu cabelo aumentando de tamanho, seco, seu volume era enorme e, segundo a minha mãe, só as tranças poderiam o conter. Lembro também, como *flashes*, os olhares, os puxões de cabelo que tomei, as risadas das outras crianças e até um corinho que se formou chamando-me de “Maria Fumaça”. Entendi forçosamente a intencionalidade da minha mãe de me proteger. Mas, na sala, encontrei um alento entre toda essa opressão e aviltamento que sofri. Fui carinhosamente socorrida, acolhida pela professora Teresinha.

Ela era uma senhora, como as avós dos livros de literatura infantil de antigamente: cabelo bem liso, já grisalho, penteado com um grande coque na cabeça, era branca, com olhos verdes e seios fartos, e tinha um abraço que aconchegava. A professora Teresinha colocou-me entre suas pernas e vagarosamente penteou os meus cabelos, fazendo um coque como o seu. Não fiquei triste, a sensação dela passando a escova em meus cabelos era de alívio, por ela ter me resgatado da violência simbólica que estava sofrendo, da angústia de ter saído de um estado de euforia tão intenso por ter realizado um sonho de ir para a escola de cabelo solto e, na mesma

tarde, sentir-me oprimida pelos meus pares que, involuntariamente, reproduziam o racismo estrutural e o estranhamento às diferenças, tão característico das relações estabelecidas na nossa sociedade, especialmente, dentro do contexto do século passado.

A professora Teresinha fez tudo em silêncio, não me disse nada, só penteou os meus cabelos com todo o carinho. O silêncio ressoou em meus ouvidos daquele dia em diante e todos os outros dias em que eu, enquanto menina negra, frequentei várias outras escolas particulares e públicas e passei por situações semelhantes. Não me lembro de ter ido à escola de cabelo solto outra vez, até que a minha mãe começou a alisar o meu cabelo aos 7 anos.

“A CULPADA É VOCÊ *DELA* SÓ QUERER VIR ASSIM”: EU, PROFESSORA NEGRA NA EI

A minha entrada na UAEI/UFCG já prenunciava, desde a seleção em banca, como a questão das relações étnico-raciais na EI se tornaria um aspecto relevante a ser considerado na minha entrada na instituição. Havia uma expectativa da banca de que os projetos de pesquisa, ensino ou extensão apresentados tivessem alguma relação com a temática étnico-racial por minha parte. Tal expectativa foi externalizada por uma das professoras participantes da banca. Durante a minha arguição, ela disse, de maneira veemente, que seria minha obrigação enquanto mulher negra tratar essa questão e fez o seguinte questionamento: “Se não for você que vai tratar dessa questão, quem vai tratar?”

A questão me acompanhou durante todo o processo da pós-seleção, mas só atuando na sala de referência pude compreendê-la melhor. Na instituição, há poucas pessoas negras, tanto crianças

quanto funcionários(as) e professores(as). Inclusive isso já foi questionado por uma das crianças da Unidade, com 5 anos, que tem pai negro, irmão negro e mãe branca. Em uma finalização de um projeto que eu estava apenas acompanhando com as crianças do Grupo 3, a mãe da referida criança do Grupo 5 me procurou para saber quem eu era, há quanto tempo estava na instituição, disse que estava feliz em ver uma professora negra e me relatou que sua filha já lhe havia perguntado: “Por que, na UAEI, não tem pessoas negras?”

Outra evidência da importância de um corpo negro que se assume com suas características físicas se fez mais perceptível e intensa na relação com as minhas crianças e famílias na sala de referência. Um familiar, por exemplo, ao me ver na porta da sala pela primeira vez, antes mesmo de dar bom dia, disse em tom surpresa: “Quanto cabelo!”; as crianças também questionaram sobre meu cabelo *black* volumoso. Em relação à minha presença, naquele espaço onde há poucos negros assumindo uma posição de destaque, a reação das crianças se dividiu em três perspectivas: indiferença, incômodo e identificação.

Com relação à indiferença, não tenho relatos que possam representar essa minha percepção, entretanto foi possível notar que algumas crianças que se mostraram indiferentes à minha presença começaram a pegar livros de literatura infantil que tinham personagens negros com uma frequência maior ou para folhear ou para levar para casa. Quanto ao incômodo e à identificação, essas reações foram bem evidenciadas por algumas crianças. O incômodo, podemos traduzir na fala de Luís Miguel (3 anos) quando me questionou, logo no meu segundo dia na sala de referência: “Tia, por que seu cabelo é bagunçado assim? Eu acho feio! Não pode ser assim, não!”. A mesma criança, em outro dia, enquanto estava em cuidados corporais sozinho comigo, disse:

Miguel: Eu não gosto do seu cabelo!... [E nas suas expressões faciais demonstrava com ênfase esse não gostar]. Tem que pintar de amarelo!

Professora Jeane: Eu gosto muito do meu cabelo e gosto dele preto assim!

Miguel: Por que ele é assim?

Professora Jeane: Crespo, encaracolado?

Miguel: Sim, parece cabelo de avó!

Professora Jeane: Porque eu sou negra e ele nasce assim. [Abaixei e mostrei a raiz do meu cabelo para ele]

Ele me olhou parecendo não entender e mudou de assunto.

Com relação à identificação, a criança que mais se aproximou de mim foi a Maria Elloah (3 anos), a única menina negra do grupo. Ela é parda e tem os cabelos bem encaracolados, que só viviam presos. No meu primeiro dia em sala, ela solicitou muito a minha atenção, pedia para ficar no meu colo e ficou atrás de mim durante toda a manhã. No segundo dia, ela começou a alisar o meu cabelo, chegando a dizer que ele era muito bonito e cheiroso. E, a partir de então, percebi uma predileção dela em relação a mim em detrimento da minha parceria com o grupo. Paralelo a essa aproximação, houve também por parte dessa criança, de forma gradativa, a soltura dos cabelos. No dia da minha chegada, ela estava com o cabelo totalmente preso; depois veio com uma parte do cabelo solto; no terceiro dia, com a metade do cabelo solto; e no quarto dia, com o cabelo totalmente solto. Na chegada, veio em minha direção com um olhar pedindo aprovação. Elogiei muito a soltura do cabelo e ela, com um sorriso de canto de boca, foi para a frente do espelho

e saltitou bastante, balançando o cabelo. Essa soltura permaneceu em vários outros dias e ela gradativamente foi ganhando mais confiança com essa forma de se apresentar aos colegas. Em uma das saídas, conversei com a mãe dela, na porta da sala, elogiando Maria Elloah: “Ela está sempre vindo com o cabelo solto!”. E a mãe me disse de maneira despojada: “A culpada é você *dela* só querer vir assim”. Respondi imediatamente: “Que coisa boa!”.

Nos dias que se sucederam, ela ainda veio com o cabelo preso, bem arrumadinho, bem esticado na frente, mas quando vem com o cabelo solto, aparenta estar bem mais feliz.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A REPRESENTATIVIDADE COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA NA EI

As narrativas apresentadas, apesar da distância temporal, se aproximam e revelam aspectos referentes à construção da identidade da menina negra os quais merecem ser considerados de maneira específica. Felizmente a partir da reflexão de muitas outras vivências que, dentro do racismo estrutural, poderia relatar em todas as etapas da minha vida, pude refletir sobre o silenciamento das questões étnico-raciais dentro das nossas instituições e mais especificamente o silenciamento da construção dessa identidade negra. No caso específico da questão de gênero, da menina negra, um traço se interpõe de maneira marcante: o cabelo, o que podemos constatar nas duas narrativas.

Em uma pesquisa realizada por Tiburcio (2021), na qual ela buscava compreender as consequências das dinâmicas da sociedade

na autoestima da menina negra, diante de uma sociedade racista como a brasileira, que enxerga nos traços fenotípicos dos negros aspectos de inferioridade social, a pesquisadora aponta:

Embora o círculo social da criança na primeira infância seja basicamente o círculo familiar, ao se considerar que as crianças desde muito cedo acessam a educação infantil através da creche, destaca-se o papel dos adultos de referência, que são os responsáveis pelo estabelecimento dos primeiros vínculos afetivos da criança. Neste acesso, a menina negra de cabelo crespo começa a interagir com pessoas que, muitas vezes, contribuirão para que o seu primeiro contato com o mundo externo seja hostil, fazendo com que ela receba estímulos conflitantes dos que, na maior parte das vezes, recebe em casa. Assim, através do olhar do outro, a sua admiração e orgulho de si, da sua raça e particularmente do seu cabelo são abaladas (Tiburcio, 2013, p. 20).

Em ambas as narrativas, encontram-se duas meninas negras soterradas pelo racismo estrutural que se impunha. Elas encontraram apoio em diferentes proporções, entretanto, a estratégia do acolhimento silenciado, pela minha professora do Jardim de Infância, fez com que a tormenta crescesse e a identidade e a autoestima só fossem constituídas na fase adulta. Já a representatividade constituída no meu corpo como professora de referência estabeleceu-se como um laço afetivo que atravessou barreiras institucionais e mobilizou também a família que apoia a decisão da criança e reconhece a importância de uma referência negra que se apresenta e valoriza os traços fenotípicos da criança. Segundo Freud (2010, p. 48), “a identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço social com outra pessoa”. A partir disso, a representação para as crianças negras, e especialmente as

meninas negras, que possuem na maioria das vezes uma estética capilar diferente das impostas na cultural ocidental branca, se faz tão necessária.

De acordo com Souza (2021, p. 115), “[...] ser negro não é uma condição dada *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. E a infância, na qual a identidade está em construção, é o momento de descobrirmos nossas potencialidades e vicissitudes que nos são próprias, características que nos revelam enquanto seres únicos e diversos. Portanto, uma sociedade onde se estabeleça apenas um parâmetro identitário de ser limita e contradiz a ideia da constituição de uma identidade própria. Reconhecer-se enquanto criança negra, desse modo, sem apoio de seus pares e adultos de referência torna-se um processo muito sofrido e doloroso. Para Cardoso (2021, p. 54), “pensar nas relações sociais no interior das instituições educativas revela e faz emergir tensões, nenhuma identidade se constitui no isolamento”.

Na narrativa enquanto criança negra que fui, a situação vivenciada por mim, apesar do apoio da professora em “contorná-la”, fez com que eu me recolhesse e que a construção da minha identidade enquanto menina negra, sem ferramentas tanto familiares e institucionais, fosse soterrada pelo silenciamento.

Investir em uma formação antirracista, que, a partir da representatividade, possa propiciar às famílias e às crianças outras referências positivas sobre si mesmas e suas características fenotípicas é um ato político que se faz no enfrentamento de ocuparmos os espaços, sejam institucionais ou socialmente impostos como não nossos, sobretudo para as meninas, pois assim valorizamos nossos traços físicos, que nos aproximam e nos identificam.

A respeito da formação das crianças negras nos espaços educativos, Pinheiro (2023) afirma:

Acreditamos que crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismos de controle social. Não precisamos dizer para elas “o seu cabelo não é feio”; nós simplesmente afirmamos “o seu cabelo é lindo” (p. 59).

Pensar para além da representatividade significa atentarmos para as nossas ações, atitudes e falas de maneira reflexiva, para que todos os educadores dentro da instituição evitem reproduzir o racismo estrutural que nos é imposto e o qual reproduzimos de maneira naturalizada. A esse respeito, lembro-me de um dos dias em que a Maria Elloah foi de cabelo solto e estava ao lado de uma colega que sempre vai de cabelo solto, bem longos e lisinhos, e ouviu o elogio de uma servidora da limpeza para sua colega branca de cabelos lisos. Percebia-se claramente que ela esperava o seu elogio, que não veio da servidora, então entrei na cena e acrescentei: “Olha, o cabelo de Elloah também está solto e lindo!”. Ela deu um sorriso de canto de boca e saiu saltitante. Uma coisa é certa, afirma Gomes (2023, p. 19), “é preciso continuar nos aproximando das infâncias negras para compreender suas diferenças, aproximações, especificidades e pontos comuns”.

Com o advento das redes sociais, impulsionado pela militância dos movimentos negros e pela maior inserção de negros nas universidades e outros espaços educacionais e midiáticos, devido a políticas públicas de cotas, a representatividade em maior número já é uma realidade, mesmo que lenta. Isso vem contribuindo para uma construção mais positiva da autoestima e da identidade das crianças negras. Entretanto, enquanto instituição, é preciso avançarmos ainda mais no sentido de fazer valer os marcos legais e tam-

bém envolver toda a comunidade escolar nessa questão do respeito e da diversidade.

No ano em que a Lei nº 10.639/2003 faz 20 anos de promulgada, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas propostas curriculares das escolas do ensino fundamental e médio – é preciso avançarmos mais na atuação de uma educação antirracista desde a EI. Para tanto, não é preciso partir do zero, pois já dispomos de outros documentos e publicações que indicam estratégias de enfrentamento ao racismo institucional. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DC-NEI) (Brasil, 2010), por exemplo, nesse sentido, já apontam:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2010, p. 23).

Para além do atendimento aos direitos já previstos em lei, na busca da construção de uma proposta curricular que contribua para a formação das crianças dentro da diversidade racial, outra ação potente, apontada por Pinheiro (2023, p. 84), como estratégia antirracista é “enegrecer os espaços acadêmicos”. A representatividade negra em espaços acadêmicos, como é no caso da UAEI, ainda é restrita pelas questões estruturais relacionadas à constituição histórica da cidade e da instituição, entre outros fatores sociais mais amplos, dos quais não trataremos neste texto. Isso não significa dizer que as pessoas negras, ao adentrarem esses espaços, deverão

ser obrigadas a falar sobre a questão da negritude em todos os seus estudos, pesquisas ou atuação, mas como pude comprovar através da vivência relatada com a minha entrada na unidade, a mera inserção de um corpo negro em um espaço branco já gera um ambiente representativo, o que, para as crianças que estão em construção de sua identidade, é importante e saudável para o desenvolvimento de um olhar diverso e de respeito, e para a construção também da alteridade, ou seja, do respeito ao outro como ele é.

Enaltecer positivamente figuras locais ou regionais de origem afro-brasileiras, que contribuem ou contribuíram de maneira positiva para o engrandecimento cultural da cidade, mestres e mestras que carregam nossa história através de histórias orais e que têm ou tiveram grande repercussão na sociedade também contribui para uma representação positiva de outros corpos negros e indígenas, que precisam ser enaltificados e valorizados pelas crianças.

Concluindo o texto, ressalto que as narrativas apresentadas e vivenciadas por mim, tanto como criança negra quanto professora negra, se encontraram e se entrecruzaram, após mais de quatro décadas, a partir da compreensão da importância da representatividade necessária para a construção da identidade negra, mais especificamente, da menina negra. A minha criança negra sente-se honrada pela mulher negra que me tornei, pelo entendimento da importância dessa representatividade e pelo exercício diário de me posicionar como um corpo político que busca compreender e entender melhor as relações étnico-raciais, visando essencialmente à formação de crianças negras mais ativas e empoderadas, valorizando seus traços afro-brasileiros e contribuindo para a construção de uma identidade própria e de respeito às diversidades.

Para encerrar, deixo uma afirmação da Neusa Santos Souza, uma mulher negra, psiquiatra e psicanalista, que, através da publi-

cação do seu livro *Tornar-se negro*, com primeira publicação em 1983, resume em um dos trechos o que consegui perceber ao longo dos meus quase 30 anos atuando com crianças e sendo todo o tempo entrecortada na minha vida não apenas profissional, mas também pessoal, pela interseccionalidade raça, gênero e classe:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9394, 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. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. *In: Sigmund Freud: Obras Completas*. Trad. Paulo César de Souza. v. 15. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 48.

GELEDÉS. **O que cabelo tem ver com racismo**. 14 jun. 2014. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/o-que-cabelo-tem-ver-com-racismo/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Prefácios de Maria Lúcia da Silva e Jurandir Freire Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TIBURCIO, Edleide dos Santos. **Racismo e primeira infância: o cabelo crespo e a construção da autoestima da menina negra**. USP. São Paulo, 2021. Disponível em: http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/2021/01/tcc_edleide_dos_santos_tiburcio.pdf Acesso em: 15 jun. 2023.

RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS DOCUMENTADOS E COMPARTILHADOS COM AS FAMÍLIAS

Crisliane Boito¹–IFSC
crisliane.boito@ifsc.edu.br

Elaine Tayse de Sousa²–NEI/UFRN
elainetayse@nei.ufrn.br

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos afetivos, psicológicos, emocionais, sociais e intelectuais, em complementaridade à ação da família. Considerando que a instituição de Educação Infantil é o primeiro espaço formal de vida coletiva fora do contexto familiar, referendamos a necessidade de diálogo entre essas duas instituições basilares nos processos de aprendizagem das crianças.

¹ Mestra em Educação e graduada em Pedagogia (UFRGS). Atuou como professora na Unidade Acadêmica de Educação Infantil entre 2018 e 2021. Atualmente é professora de Educação Especial e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade (CNAE/IFSC).

² Professora efetiva no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN). Atuou como professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Graduada em Pedagogia e mestra em Educação (UFCG)..

Diante da especificidade da etapa, pelo necessário acompanhamento e partilha das vivências e do desenvolvimento de aprendizagens das crianças com suas famílias em um sentido de corresponsabilidade (Silva, 2011), compreendemos que os relatórios de avaliação, elaborados a partir da observação sistemática docente, podem favorecer para que as famílias compreendam melhor a função educativa da escola, a depender do modo como são redigidos e apresentados a elas.

Neste capítulo, apresentaremos o relato de nossa prática docente, dando destaque a nossa postura pedagógica de docência compartilhada de escrita e, especialmente, da leitura dos relatórios junto às famílias de cada uma das 16 crianças do Grupo 2 - tarde, do ano de 2018, com idade entre 2 e 3 anos, na Unidade Acadêmica de Educação Infantil - UAEI/UFCG.

Importante destacar que nossa concepção de avaliação está embasada sobretudo na Lei nº 9.394/96, que estabelece como finalidade da avaliação na Educação Infantil o acompanhamento e registro do desenvolvimento (Brasil, 1996, art. 3º); em Hoffmann (2014), que sinaliza a importância de avaliação como acompanhamento do processo de construção de conhecimento ao longo do processo educativo e não somente ao final dele, contemplando, além dos avanços, das conquistas e das descobertas, os encaminhamentos pedagógicos, sem desvincular as questões socioafetivas das cognitivas; e em Freire (1989), que compreende a ação dos registros de avaliação também como construtor de memórias de um processo vivido.

O texto, além da introdução e das considerações finais, organiza-se em duas seções voltadas ao objetivo principal, que é refletir sobre a importância da apresentação dos relatórios de avaliação numa perspectiva dialógica, individualizada entre a escola e a famí-

lia de cada uma das crianças com quem compartilhamos a docência naquele período.

DOCÊNCIA COM AUTORIA³: ENTRE O QUE É INSTITUCIONAL E O QUE É ESPECÍFICO DE CADA GRUPO DE CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

Ao trazermos para o cerne de nossa discussão a avaliação na Educação Infantil, destacamos que esta etapa da educação básica se caracteriza pelo seu caráter qualitativo, viabilizado pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança (Brasil, 2013). Na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), essa premissa é sinônimo de respeito, escuta e observação atenta aos processos infantis, conforme preconiza seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

No ano de 2018, no PPP da instituição, havia a sinalização de dois modos de apresentação da avaliação da aprendizagem: a) os relatórios individuais semestrais, destacando o processo específico de cada criança, geralmente entregue de modo impresso aos responsáveis após reuniões pedagógicas; b) o portfólio virtual, no qual era registrado o percurso coletivo do grupo, por meio de registros fotográficos, vídeos e pequenas escritas, apresentado em reuniões pedagógicas e entregue às famílias salvo em *pen drive*.

A ação institucional indicada, no que se referia ao formato de entrega dos relatórios às famílias, foi, desde o início do ano letivo,

³ Docência com autoria faz alusão ao artigo de Carolina Gobbato, Crislaine Boito e Maria Carmen Silveira Barbosa (2018) intitulado “Uma docência sem autoria, o uso do livro didático na Educação Infantil”, publicado no livro *Eu ainda sou criança, educação infantil e resistência*, organizado por Maria Walburga dos Santos, Cleonice Maria Tomazetti e Suely Amaral Mello, pela editora Edufscar.

nos inquietando. Éramos docentes do grupo com menor idade da instituição (entre 2 e 3 anos)⁴ e sentíamos a necessidade de estreitar laços⁵ com as famílias das crianças, sobretudo, por se tratar do primeiro ano de inserção e ambientação em espaço institucionalizado para a maioria delas.

Estudando, passamos a compreender que canais de comunicação entre escola e família poderiam diferir, por exemplo, entre crianças do Grupo 2 (com idades entre 2 e 3 anos) e do Grupo 5 (com idades entre 5 e 6 anos), embora dentro da mesma instituição. Neste viés, compartilhamos com a coordenação pedagógica e a equipe da UAEI nosso desejo de realizar “Plantões Pedagógicos”, em que faríamos a leitura de cada um dos relatórios para cada família, e a proposta foi aceita, compreendendo a especificidade de nosso grupo.

Na nossa proposição, a ação institucional de reuniões pedagógicas por turma, com entrega de relatórios de avaliação e esclarecimentos de dúvidas em grande grupo, passou a ter novo formato, particular e dialógico⁶. Acolhimento e corresponsabilidade tornaram-se, naquela experiência, nossa estratégia para o melhor fazer pedagógico possível, muito embasado nas discussões realizadas por Silva (2011) e Parrini (2016), pesquisadoras que vêm dialogando sobre o vínculo entre famílias e escola, articulando a experiência italiana. Nessa mesma perspectiva, Costa (2021) considera que:

⁴ Na UAEI, o Grupo 2 tem a primeira faixa etária de atendimento. Estima-se que, nos próximos anos, o atendimento seja expandido para bebês e Ensino Fundamental, uma vez que a instituição se tornou, no ano de 2022, Colégio de Aplicação.

⁵ Realizamos, no decorrer do ano, diversas ações para aproximar família e escola, as quais eram de âmbito institucional e também de ordem individual do grupo, com participação em ações de projetos e em encontros externos ao ambiente escolar.

⁶ Devido à docência que era compartilhada naquele momento, é importante também relatar que a escrita dos relatórios era feita em conjunto e não de modo segmentado. Editávamos em arquivos no Google Drive, e íamos complementando, questionando e refletindo a escrita de modo conjunto. Por fim, líamos os relatórios juntas, quando fazíamos a impressão para entregar aos responsáveis.

Para os pesquisadores reggianos, a educação de crianças, especialmente menores, não pode ser delegada exclusivamente à escola, ou seja, os pais precisam assumir responsabilidades junto à escola e, se isso não ocorre, é porque a instituição os tornou passivos e precisa repensar sua organização, de forma a incluir as famílias em seu cotidiano (p. 151).

Possibilitar novas oportunidades para que as famílias tivessem papel ativo na vida escolar de seus filhos/filhas exigiu de nós uma demanda intensificada de trabalho. Para iniciar, foi preciso elencar os horários disponíveis para nossos Plantões Pedagógicos, considerando nossa carga horária com as crianças (20 horas semanais), as atividades de planejamento, as ações de extensão e a agenda das famílias. É importante destacar que todas as 16 famílias compareceram ao momento oportunizado, quase que a totalidade representada por pai e mãe, o que nos fez acreditar que fomos assertivas em (re)significar o momento de entrega dos relatórios de avaliação.

O tempo dedicado à socialização do trabalho pedagógico por nós desenvolvido, com apresentação de nossas percepções sobre os avanços, as continuidades e as discontinuidades observadas, viabilizou também que conhecêssemos o olhar das famílias a respeito das especificidades de cada criança. Neste sentido, corroboramos Formosinho (2019) quando apresenta que:

A documentação e a avaliação da aprendizagem das crianças não podem ser conduzidas em um vácuo, como se estivéssemos observando processos isolados, separados e independentes. Elas precisam ser conduzidas e entendidas com a mente aberta, que olha para a criança holística em contexto pedagógico, social e cultural (p. 140).

Compreender a história da criança, considerando a variedade de situações que a constituem no âmbito biológico, social, cultural e relacional, nos convocou a pensar a documentação como um itinerário didático que serve para lembrar, reexaminar, analisar e reconstruir os percursos de aprendizagem (Rinaldi, 2014).

Nesse cenário, sempre tivemos a consciência de que a avaliação de um grupo de crianças bem pequenas incide nos modos de ser de cada um/a, nas relações que estabelecem com seus pares, suas iniciativas, modos de interagir, brincar, vivenciar a rotina e o cotidiano. Os momentos de atendimento com as famílias possibilitaram que percebêssemos ainda mais as crianças em sua integralidade. Muitas das suas reações e ações traduzidas na escola eram incorporadas a partir do vivido com suas famílias.

O momento do Plantão Pedagógico realizado suscitou outras parcerias e maior presença da família na escola, no decorrer do semestre. No diálogo, reconhecemos responsáveis que desejavam e tinham disponibilidade para desenvolvimento de ações diversas, relacionadas às suas profissões, ou até mesmo ideias para sequência do projeto de trabalho que estava em andamento no momento, “Lobo Fofão é meu amigo!”.

Para além dos aspectos socioafetivos e de apropriação do conhecimento, o ponto alto da docência por nós compartilhada foi o fato de conseguirmos mobilizar as famílias para compreenderem os objetivos da Educação Infantil, sua organização e como as crianças aprendem, pautadas em um contexto de interações, brincadeiras, ludicidade, vivências e experiências, que marcam para a vida. Experiências que foram traduzidas pelos relatórios de avaliação individuais semestrais e pelo portfólio virtual, disponibilizado ao final do ano letivo.

UMA EXPERIÊNCIA DE COR-RESPONSABILIDADE: O LUGAR DAS FAMÍLIAS E NOSSA POSTURA PEDAGÓGICA

A leitura dos relatórios de avaliação, no Plantão Pedagógico, seguia a escrita feita e refletida de modo compartilhado por nós docentes, sendo interrompida sempre que sentíamos necessidade de compreender algo ou quando os responsáveis desejavam interrogar/complementar com alguma informação.

Em ambos os semestres 2018/1 e 2018/2, os relatórios foram estruturados na perspectiva de resgate do cotidiano vivido. No decorrer do texto, compartilhamos recortes dos relatórios para elucidar alguns disparadores dos diálogos que retomaram lembranças da caminhada das crianças no contexto institucional. Alguns eixos registrados estavam implicados em memórias sobre:

a) O período de adaptação/ambientação: nessas situações, identificamos nos responsáveis momentos de apreensão, emoção e relações das ações, destacadas por nós, com os processos de constituição da personalidade da criança no seio familiar. As lembranças das famílias dos momentos iniciais de “afastamento” de suas crianças, os acordos que fizemos naquele período, os avanços alcançados e os percalços que iam emergindo nas interações que as crianças estabeleciam conosco e com seus pares estavam registrados no documento escrito que líamos; e complementados, no diálogo, com os responsáveis das crianças. Nesta primeira parte da leitura do relatório, fomos esmiuçando a individualidade, os tempos de cada criança, e acolhendo os sentimentos vividos pelas famílias naquela situação. Foi um momento com destaque à gratidão pela confiança em deixarem seus filhos sob nossa responsabilidade. Fomos apresentando o fazer pedagógico da Educação Infantil em que acreditamos: acolhedor, alegre e respeitoso.

Registro 1: Iniciaremos abordando o momento de transição casa/ UAEI. No seu primeiro dia na escola, “M”⁷ chegou acompanhado da mãe e de sua irmã. Muito à vontade, entrou na sala e de pronto pegou brinquedos, observou o espaço e despediu-se da mãe sem delongas. Neste processo de adaptação, acreditamos que ter na escola a presença da irmã tenha contribuído muito para que “M” ficasse com tranquilidade naquele espaço ainda bastante novo. Tanto naquele período inicial quanto agora, “M” sempre vai ao encontro de sua irmã, que está no Grupo 4, e participa de diversos momentos de brincadeira e exploração ao seu lado.

Registro 2: Como é bastante comum, estes primeiros contatos na nova escola demonstraram certa resistência de “R” em se despedir de sua mãe e seu pai e permanecer conosco. Nesse sentido, passamos a reafirmar o que sua família apontava ao se despedir: que depois que ele passasse algum tempo na escola nova conosco – tendo em vista que já frequentava um berçário pela manhã – seu pai e sua mãe viriam buscá-lo e iriam juntos para casa. Aos poucos, “R” foi internalizando essa aprendizagem e hoje tem um processo de despedida tranquilo, sem choro, e fazendo brincadeiras com seu pai, que é quem geralmente o deixa na UAEI. Destacamos que é característica de “R” ser um menino tranquilo e centrado. Algumas vezes, vimos o quanto estava sendo difícil o momento da despedida da sua família, mas, devido aos combinados com seus pais, ele mantinha-se centrado, firme, sem chorar, mesmo com os olhos cheios de lágrimas. Nestas situações, dávamos ainda mais atenção a ele e buscávamos distraí-lo para diminuir esse sentimento.

Registro 3: Percebemos que o processo de adaptação de “A” se dificultou à medida que ela via outras crianças chorando e isso lhe dava insegurança. No entanto, contamos e agradecemos muito à sua família, pois, ao se despedirem dela, mostravam firmeza, segurança, reafirmavam que retornariam e que tudo estaria bem. Por vezes, deixavam-na chorando

⁷ Utilizaremos as iniciais dos nomes das crianças, mantendo o sigilo necessário a informações de cunho particular.

(sabemos que isso não é fácil para os pais) e assim “A” foi compreendendo a lógica casa-escola-casa. Uma particularidade de “A” que nos marcou muito foi a de que, quando seus pais retornavam, no fim de tarde, ela chorava e sorria ao mesmo tempo, e corria para abraçá-los numa mistura de emoção, afeto e segurança em rever sua família. “A”, nestas oportunidades, nos dizia com sua ação que, embora já estivesse se sentindo bem mais segura no espaço novo da escola, sua família ainda era (e sempre será) seu porto mais seguro. Era/é lindo ver o amor e carinho de “A” pelos seus pais! Queremos registrar aqui que as demonstrações de insegurança inicialmente apresentadas por “A” são muito comuns. É preciso que tenhamos em vista que, para a criança, a escola de Educação Infantil é um espaço muito novo, com pessoas e rotinas diferentes das do seu cotidiano.

b) Amizades iniciais entre as crianças: Ao indicarmos como ocorreram as primeiras interações das crianças com seus pares, suas predileções pessoais e espaciais na instituição, notamos a concórdância dos responsáveis, que sorriam e paravam para destacar situações que as crianças relatavam em casa sobre os colegas. Também houve questionamentos quanto à frequência com que determinada criança preferia brincar só, se isso era comum na faixa etária, etc. Nesse eixo, reafirmamos a importância do outro na constituição das subjetividades, dos modos de ser e estar no mundo, aproximações, vínculos e até tensionamentos vividos pela criança, no ambiente que é de todos. Muitas crianças da turma não tinham irmãos, portanto, estavam habituados a permanecer com adultos, espaços e objetos para si, sem a necessidade maior de compartilhamento.

Registro 4: “AF” se mostra sociável com as outras crianças nos momentos do parque ou na sala, sempre convidando os colegas para brincar. “AF” (é assim que se apresenta e é conhecida pelo grupo) vivencia,

principalmente junto a “AS”, “ML” e “MC”, o jogo simbólico com muita intensidade. Brincadeiras de casinha em que são assumidos diferentes papéis sociais estão sendo intensamente vividos: mamãe cozinhando, a filhinha está doente, a doutora que é médica das filhinhas (bonecas) e até as professoras são os personagens recorrentemente interpretados por “AF” e seus colegas nas brincadeiras de faz de conta. Demonstra também muito contentamento em ir à sala de recreação, onde veste várias fantasias. Atualmente temos vivenciado momentos cheios de emoção e fantasia com o “Lobo Mau”, que “AF” sempre complementa: “Ele é bonzinho e é meu amigo”, na tentativa de tranquilizar a si e aos amigos.

Registro 5: Em suas brincadeiras no parque, gosta de escorregar, se esconder e se balançar. Também costuma levar para o espaço a carroça, pás e potes de materiais não estruturados para fazer bolos e tudo que sua imaginação permite. Gosta de brincar com os colegas, preferencialmente com “E” e “K”; e em determinados momentos do seu dia, gosta também de estar sozinho.

c) Literatura infantil e colaboração da família: No momento dos relatórios, trazíamos a importância do acesso à literatura infantil desde bem pequenos, destacando que leitores iniciantes se constituem a partir da leitura de imagens, do diálogo sobre elas e de suas compreensões e hipóteses sobre o mundo. Respondemos às dúvidas das famílias sobre a metodologia de escolha diária de livro de literatura e reforçamos a importância deste momento, desde o processo de valorização da escolha da leitura pela criança, a prática diária de leitura e exploração deleite, até a responsabilidade na devolutiva do livro e do cuidado com este, que era de todos. Assinalamos, naqueles momentos, o quanto a prática de lerem juntos possibilitava a ampliação de repertórios infantis, o desenvolvimento da linguagem oral, o compartilhamento de experiências e a criação de novas histórias do universo infantil.

Registro 6: No primeiro semestre, atentamos que “ML” avançou em sua linguagem oral, pois formula narrativas de períodos longos, algumas vezes contando pequenas histórias para o grupo de amigos. Inicia suas narrativas com o tradicional “Era uma vez, uma menina” e a partir daí são variadas as histórias criadas. Acreditamos que isso aconteça pela atenção que damos à literatura infantil na nossa ação pedagógica e, claro, notadamente, pela continuidade da família no contexto de casa.

Registro 7: São vários os momentos do nosso cotidiano em que “CV” se aproxima do cantinho dos livros, presente na sala, e se deleita em suas leituras. Nessas ações, observa os personagens e as cenas contidas no livro, compartilha com outros colegas que estão próximos a ele e juntos levantam hipóteses e constroem narrativas sobre o texto não verbal. Em uma dessas situações, ao ler o livro *As botas de Gabriel*, afirmou: “Olha! Ele ganhou um presente!”, perguntamos para ele: “Quem ganhou o presente, ‘CV’?”; e de imediato, ele respondeu: “O menino”. Percebendo a riqueza do diálogo, questionamos novamente: “Quem deu o presente para ele?” “CV” então refletiu um pouco na cena e disse: “O papai”. Essa situação reafirma nossa perspectiva da importância do contato desde cedo com a literatura, contribuindo para a formação de crianças leitoras.

Registro 8: Também observamos que “R” aprecia momentos coletivos de leituras de histórias realizadas pelas docentes, mantendo-se desejoso pelo desfecho da narrativa, muitas vezes levantando hipóteses e questionando a respeito do final. Temos visto seu gosto pelas idas à biblioteca e o quanto se envolve, ainda que por pouco tempo, em leituras. Nesses momentos, busca muitas vezes “CA” ou “M” para mostrar o enredo contido nos livros e/ou suas hipóteses, ou ainda, para explorar os fantoches

d) As superações das crianças: Diante das vivências propostas no cotidiano, destacamos os desafios vividos por elas em meio a sua participação no novo espaço social/coletivo. Nos registros individuais, buscamos abrir frestas para compreensão das famílias

de que, à medida que seus filhos conviviam, brincavam, interagiam, expressavam-se, mediados por essas ações que atuavam como andaimes, também se conheciam em desafios maiores lançados a elas, proposituras de novas experiências com vistas à superação de medos, inseguranças e conflitos para a conquista de sentir-se pertencente, de dizer de si, do outro, de estar e compartilhar com o outro e se apoiar nele, física e/ou emocionalmente.

Registro 9: A sala escura foi também uma vivência repleta de superações para “A”. Embora tenha estranhado o novo espaço, superou sua insegurança buscando apoio nos seus colegas. Tais vivências, embora pareçam simples, ensinaram a contar com o outro, a confiar nas docentes e nos adultos que a rodeiam e, sobretudo, a abrir-se para o novo, às vezes mais diferente, como pintar no escuro, assistir a um teatro com pouca iluminação, ou ainda a dançar com luzes e sombras em movimento.

Registro 10: É necessário mencionar aqui o quanto é bonito ver essa amizade construída no Grupo 2. Esse mesmo colega que hoje é o principal parceiro de “M” foi o colega que, no primeiro semestre, ele insistia em resolver as questões à base da mordida, e hoje, embora com impasses, as tentativas são realizadas verbalmente, com ou sem a nossa mediação. Os avanços indicados acima, em nossa compreensão, têm relação com a consolidação da fala de “M”. No primeiro semestre, já apontávamos a necessidade que ele tinha de verbalizar suas intenções, interesses e desejos por meio da fala convencional e o quanto ficava irritado quando não era compreendido pelos seus pares: jogava-se no chão, batia no colega, mordida e causava alvoroços com o grupo. Observamos o quanto evoluiu nesse aspecto de entender e se fazer entendido pelos outros, adultos ou crianças.

e) Alguns encaminhamentos dados para o próximo semestre: No momento de nosso diálogo, buscamos recorrer à valorização

das conquistas das crianças e suas potencialidades mais evidentes em suas interações e brincadeiras. Ao mesmo tempo, compartilhamos com as famílias pontos de atenção e avanços que planejávamos alcançar em questões do âmbito social, emocional e/ou cognitivo. Também foi um espaço para a escuta sobre os desejos das famílias no que se referia ao desenvolvimento de suas crianças, a suas perspectivas, a fim de alinhar ações conjuntas. Em todos os momentos, reforçávamos o tempo de cada criança e suas singularidades, assim como nossa postura e mediação, considerando a coletividade e a individualidade.

Registro 11: No segundo semestre, continuaremos a explorar materialidades distintas, pois compreendemos que, além do divertimento, essas vivências ampliam as percepções das crianças sobre os materiais, as texturas, as temperaturas, os tamanhos, as rugosidades, etc. Desse modo, continuaremos a incentivar “B” para que não deixe de explorar e viver essas experiências.

Registro 12: No que se refere à autonomia, “cv” tem tido importantes avanços e temos certeza de que, até o final de 2018, terá muitos outros. Alimenta-se bem, e o processo de escovação de dentes e de organização de seus pertences se amplia a cada dia. O desfralde está iniciado e será intensificado no segundo semestre, isso se não concluir o desfralde no período de recesso. Ter “cv” em nosso grupo é, certamente, uma alegria. Consideramos que, nesse primeiro semestre, nos divertimos muito juntos e temos certeza de que, no próximo, teremos muitas oportunidades de continuar a viver experiências infantis cheias de significados.

Destacamos os eixos supracitados na intenção de anunciar um recorte do cotidiano vivido junto a esse grupo de crianças e famílias na UAEI. Um grupo que demandou atenção, escuta, tempo e diálogo. Cada vivência trazida foi experiência para todos os envolvidos,

pois, ao final do nosso compartilhamento, identificávamos choros de alegria, sorrisos de gratidão, abraços de consolo, porque estávamos pensando juntos no melhor para os filhos de cada um/a.

Ao pensarmos numa escola da/para a infância, sobrepujamos apontar caminhos e proposituras para o tempo presente. E nesse sentido, apontamos como se apresentava cada criança naquele momento específico e histórico de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens, basilares para as relações da vida, ratificando sempre a importância do acompanhamento do primeiro grupo social que recebe essa criança antes da escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Finalizamos este escrito rememorando aspectos de nossa docência compartilhada na UAEI. Docência que se deu pautada na coparticipação e corresponsabilidade com as famílias e autoria da dupla docente, prontamente acolhida pela equipe de profissionais da Unidade naquele período.

Nesse caminhar vivido em 2018, especialmente nos 12 registros apresentados neste artigo, traduzimos um pouco do trabalho pedagógico realizado junto às crianças. Hoje, no Sul e no Nordeste, nossos novos locais de fazer docente, trazemos para nossa ação pedagógica elementos constitutivos que são inegociáveis: o respeito, a escuta, a partilha, a autoria, as famílias e a documentação.

As reflexões com base na avaliação dos processos infantis, corporificados pelo Portfólio e pelo Relatório de avaliação (em ênfase), e o fato de estes serem entregues às famílias somente após a leitura e reflexão conjunta com elas foram certamente um formato que fez a diferença na nossa história docente e reverberou nas crianças e

suas famílias, sobretudo, sobre o modo de vivenciarmos, nesse lugar chamado Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), uma educação infantil/infância afetiva, respeitosa e feliz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional.. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília, 2013.

COSTA, Sinara Almeida da. Reflexões família-escola na Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos (Org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: Edufba, 2021. cap. 7, p. 145-155.

FREIRE, Madalena. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal / Secretaria Municipal de Educação/ Divisão de Educação Escolar, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 190 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia Oliveira; FORMOSINHO, João; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avalia-**

ção na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre. Penso. 2019. 270 p.

PARRINI, Chiara. Ocasões e protagonismo: o saber e o fazer das crianças no cotidiano. *In:* FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível:** protagonismo das crianças e educação. Edição 2. San Miniato: Centro Ricerca e Doc. Infanzia, 2016.

PROENÇA, Maria Alice. Registro em portfólios. *In:* PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente:** a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? *In:* ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children; Tradução Thais Helena Bonini. 1. ed. São Paulo, Phorte, 2014.

SILVA, Ana Tereza Galvão Almeida Marques da. **A construção da parceria família-creche:** expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PISTA DE QUÊ? ENTRE TRAÇADOS E TRAJETOS-RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabrielle de Lima Sousa¹ – UAEI/UFCG
gabrielle.lima87@gmail.com

Renally Vital da Costa² – SEDUC/LS
renallycostaufcg@gmail.com

INTRODUÇÃO

 relato de experiência tem como objetivo descrever vivências realizadas no projeto didático intitulado “Pista de quê? Entre traçados e trajetos”, desenvolvido na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no ano letivo de 2023, tendo duas professoras como mediadoras.

O desencadeamento do referido projeto teve início após observações e escuta atenta na sala de referência do Grupo 3 (manhã), o que corresponde a um grupo na faixa etária de 3 anos de idade. Nesse sentido, foi possível perceber, durante as interações e brincadeiras das crianças no parque, na quadra, no pátio, nas vivências

¹ Professora efetiva e atual coordenadora pedagógica da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Graduada em Pedagogia (UEPB). Mestra em Educação (UFCG).

² Graduada em Pedagogia e mestra em Educação (UFCG). Atuou como professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Atualmente está como coordenadora da Educação Infantil no município de Lagoa Seca/PB..

literárias e em conversas diárias, o envolvimento e o interesse das crianças pela temática de carros. As crianças não apenas gostavam de manusear os brinquedos, mas entravam em estado de encantamento, misturavam fantasia e realidade, dando significado ao meio no qual estavam inseridas. Criar hipóteses, imaginar e questionar eram ações corriqueiras referentes ao universo do faz de conta (Coelho; Pedrosa, 2017). Compreendemos a criança como sujeito ativo, que se comunica em seu meio social e cultural e, por meio das relações estabelecidas entre pares, é que se dão as produções de uma cultura infantil, pois a criança se apropria da sua cultura e a constitui (Borba, 2005; Brasil, 2009; Corsaro, 2011; Sarmiento, 2009).

Sendo assim, diálogos, conflitos e curiosidades permeavam as brincadeiras com os carros, desde a observação estética até a sua função para o uso social. Algumas indagações faziam parte das vivências do referido grupo, tais como: por quais lugares os carros passam? Quais são os outros transportes? O que tem nas pistas? Quais são os tipos de carros? O que tem dentro do carro? O que é um carro de corrida? Quem corre na corrida? Tais questionamentos foram problematizados durante todo o projeto do ano letivo junto às crianças na UAEI.

Barbosa e Horn (2008) revelam que “a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma questão que afete ao grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo” (p. 38). De fato, foi a partir das observações realizadas no grupo que conseguimos identificar tais interesses para investigação e pesquisas, sendo possíveis e pertinentes a construção e o desenvolvimento por meio da pedagogia de projetos (Dewey, 1976), uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2012), que faz parte do princípio e da dimensão pedagógica da UAEI, uma vez que considera

as crianças e suas potencialidades de criar e recriar no cotidiano pedagógico.

Durante a sua realização, foi possível disponibilizar diferentes contextos investigativos e brincantes perpassando a temática, com o objetivo de que as crianças cotidianamente tivessem a oportunidade de descobrir, criar, imaginar, questionar de maneira significativa em seu processo pesquisador, bem como favorecer a imersão do Grupo 3 (manhã) nas múltiplas linguagens (corporal, plástica, musical e sonora, desenho e grafismo, matemática e tecnologias, leitura e escrita). Assim, durante o ano letivo, objetivou-se oportunizar propostas educativas, brincantes e interativas em que as crianças pudessem ampliar seus conhecimentos e de que fizessem uso em seu cotidiano.

Nosso alicerce está pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que destaca que a proposta pedagógica na Educação Infantil deve ser organizada no cuidar e educar, objetivando a garantia à criança do acesso a processos de apropriação, conhecimentos e aprendizagens por meio das múltiplas linguagens. De acordo com Sousa (2019):

Precisamos conceber uma educação cuidadosa que traduza e expresse a interdependência entre cuidar e educar preconizada nas DCNEIS, de modo que as duas ações existam ao mesmo tempo, de forma dialogada. Momentos de banho, alimentação e troca de fraldas são constituídos pela ação do educar, uma vez que a interação adulto-bebê na creche implica necessariamente atenção ao desenvolvimento integral e às potencialidades dessas crianças (p. 78).

Estruturado em quatro momentos, inicialmente apresentamos a temática. Em seguida, tratamos acerca da metodologia, que discute o caminho percorrido para a construção do relato. No desenvol-

vimento, estabelecemos uma discussão do trabalho realizado junto às crianças dentro do arcabouço teórico. E por fim, apresentamos as considerações finais, em que refletimos sobre a importância da experiência com as crianças durante o desenvolvimento do projeto.

METODOLOGIA

Compreendemos o relato de experiência um tipo de produção de conhecimento cuja escrita destaca uma vivência da academia ou uma vivência profissional, no qual o estudo deve conter um olhar científico e reflexivo (Lüdke; Cruz, 2010).

Partindo desse pressuposto, é importante salientar o lugar de onde estamos falando, uma Unidade Acadêmica de Educação Infantil. A UAEI vem construindo a sua história ao longo de 44 anos, estes demarcados por muitos desafios, lutas e práticas a fim de defender uma Educação Infantil pública e socialmente referenciada para as crianças na cidade de Campina Grande/PB. Para tanto, durante todos esses anos, constituiu-se como um espaço de ensino, pesquisa e extensão, o que podemos justificar como uma instituição que pensa, planeja e reflete sobre as práticas educativas realizadas, isto é, as intervenções na realidade são desenvolvidas de maneira próxima à formação continuada e articulada com o universo acadêmico.

Pensando nisso, durante a realização do projeto junto às crianças, buscamos desenvolver ações de maneira planejada e cuidadosa, valorizando os interesses individuais e coletivos (Brasil, 2009), bem como estabelecendo laços afetivos entre os protagonistas: crianças, UAEI, famílias e comunidade educativa.

O referido projeto teve como objetivo geral conhecer o universo dos carros e tipos de pistas, compreendendo o seu uso social, por

meio de diversas vivências. Para alcançar esse objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos: despertar momentos de aprendizagens com as múltiplas linguagens, integrados ao mundo dos diferentes automóveis e pistas; conhecer os transportes utilizados pelas crianças e famílias e seu uso; refletir junto às crianças acerca do uso dos transportes coletivos – carros, motos, ônibus, aviões e trem e suas respectivas funções; identificar os carros de acordo com as instituições e suas funções – polícia, bombeiro, ambulâncias, sorveteiros, entre outros; aprofundar conhecimentos acerca de fatos históricos que marcaram o universo das corridas (o piloto Ayrton Senna); e por fim, identificar personagens motoristas de acordo com profissões exercidas, promovendo encontros nos espaços interno e externo da UAEI.

É importante salientar que, ao desenvolvermos o respectivo projeto, buscamos promover propostas pensadas em valorizar a tríade do cuidado, da educação e da brincadeira. Apreendemos o processo pedagógico como um “contexto comunicativo, repleto de linguagem e expressões” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019) e assim nossas ações foram pensadas na organização do tempo, do espaço e dos materiais, considerando as especificidades do grupo de crianças e sua respectiva faixa etária.

ESCUTA SENSÍVEL: DESENCADEANDO O PROJETO

A partir da escuta sensível sobre o grupo de crianças, foi possível a construção e realização do projeto didático. De acordo com Chanan (2020), vivenciar o cotidiano sensível com as crianças “é estar presente, inteiro, disponível, atento, curioso, interessado, em busca” (p. 1). Segundo a autora, ainda é estar aberto ao inesperado,

às mudanças e miudezas, entre outras especificidades na educação da infância.

Na escuta sensível e na observação atenta sobre o grupo, conseguimos enxergar a potência, a leveza e a curiosidade das crianças, sendo possível pensar as propostas pedagógicas a partir dos seus interesses e necessidades. Chanan (2020) aponta que a escuta:

É mais que ouvir e anotar as falas das crianças, é abrangente. Não é fácil de se ensinar e de repente a pessoa escuta, não é uma receita. É um exercício, uma construção, que envolve estudo, tempo, silêncio, pergunta, troca, continência. Um estado de ser, uma abertura ao outro que acontece na prática e com todos os sentidos. Dar valor e visibilidade ao outro e, conseqüentemente, a si mesmo (p. 1).

Essa observação sobre o grupo e a reflexão a partir da nossa escuta/pensar perduraram por todo o trajeto letivo. Nesse sentido, foi possível identificar os interesses a partir dos registros, nas diferentes maneiras de falar, nas brincadeiras, nas expressões faciais, nos gestos, nos choros, nos conflitos e/ou negociações, nos medos, na compreensão dos desejos e na atenção às necessidades de cada criança (Rapoport, 2012). A partir de tal estratégia, buscamos organizar a nossa prática pedagógica de modo significativo, considerando as necessidades e os interesses do grupo.

A escuta e o olhar caminharam, desde o início do ano letivo no Grupo 3, a partir de diferentes ângulos, propondo e sempre atentos a capturar indícios de temáticas e objetos que chamassem a atenção das crianças, pelos quais elas se interessassem durante as brincadeiras individuais e coletivas. Percebemos que o jogo simbólico fazia parte dos desejos do grupo. Entre uma proposta e outra, as crianças

se organizavam e criavam situações brincantes no cotidiano, cheias de sentidos e significados.

O diálogo passa a ser uma ferramenta imprescindível com todos os envolvidos e nele a mediação, a problematização e a investigação são fundamentais, uma vez que promovem a construção do conhecimento. Observamos a necessidade de um planejamento de construção conjunta, considerando as histórias, as trajetórias e as necessidades das crianças (Cancian; Goelzer, 2016), isto é, as nossas ações cotidianas aconteciam a partir do que as crianças nos diziam e assim organizávamos propostas que favorecessem a garantia de seus direitos de aprendizagem (Brasil, 2017), a autonomia e o respeito.

ESSA PISTA É DE QUÊ, HEIN?

As crianças constroem suas interpretações sobre o mundo real a partir das suas experiências. Rodeadas por adultos e seus pares, elas se relacionam e discutem sobre a vida, os interesses, os gostos e as posturas diante de diferentes realidades. É no contexto de interação social que as crianças se desenvolvem, assimilam o mundo, constroem e reconstróem a sua cultura (Corsaro, 2002).

Desde os primeiros encontros com as crianças do Grupo 3, foi possível perceber, através de registros, fotos, vídeos e falas, que as crianças apresentavam o interesse por pistas, carros, caminhões, oficinas mecânicas, postos de gasolina, motores, aceleração e velocidade, entre outros. Tudo se transformava em uma pista de carros: mesas, cadeiras, chão, quadro, parede, “legos”, estante e até mesmo as letras. Ao adentrar a sala de referência, as crianças já procuravam se organizar separando os carros de brinquedo por tamanho, cores ou marcas e planejavam como iriam brincar.

FIGURA 1—CRIANÇAS DO GRUPO-3 (MANHÃ) BRINCANDO DE CARRINHO NA MESA DAS PROFESSORAS.



Fonte: das autoras.

FIGURA 2—CRIANÇAS BRINCANDO NA PISTA DE PAPELÃO.



Fonte: das autoras.

FIGURA 3—PROPOSTA COM TINTA GUACHE UTILIZANDO CARRINHOS DA SALA.



Fonte: das autoras.

FIGURA 4—PINTURA DO CARRO DE VELOCIDADE DO GRUPO 3—MANHÃ



Fonte: das autoras.

FIGURA 5—LISTA DE PALAVRAS DE EQUIPAMENTOS QUE TEM NO CARRO



Fonte: das autoras.

Era comum observarmos esse processo de planejamento para ações brincantes: “– Vamos fazer uma corrida com carro do McQueen?³”; ou ainda: “– A gente tá fazendo uma pista bem grande!”. O birô da sala se transformava em uma grande pista de carros. O seu formato e altura favoreciam em muitas possibilidades brincantes. Aquela mesa passou a ser um instrumento de brincadeira de todo o grupo, já não pertencia mais às professoras.

³ É um personagem fictício e o personagem principal da franquia de filmes de animação gráfica *Carros*, da Disney/Pixar.

As próprias crianças destacavam os caminhos a serem percorridos, faziam questão de relatar o que queriam aprender, quais materialidades utilizariam e até as pessoas que queriam conhecer.

Ao observarmos tal interesse, outras possibilidades de pistas e formas de brincar com o brinquedo foram oferecidas ao grupo de modo a ampliar tais experiências, como a construção de pistas com blocos lógicos, papelão, pedras, areia, giz (confeção de pistas com diferentes materialidades), iniciando assim o projeto que já estava sendo gestado desde os primeiros encontros com a turma.

De acordo com Barbosa e Horn (2008):

Em um contexto assim pensado e organizado, promovemos a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulamos sua curiosidade, auxiliamos a formarem ideias próprias das coisas e do mundo que a cercam, possibilitando-lhes interações cada vez mais complexas (p. 50).

LG⁴, um dos integrantes do Grupo, corriqueiramente ao se deparar com os modos como organizávamos os espaços e os materiais, chegou a perguntar repetidas vezes: “– Essa pista é de quê, hein?”, sempre que observava junto às outras crianças uma possibilidade de pista diferente na sala de referência e em outros espaços da unidade. Buscamos propiciar para as crianças do Grupo 3 escolhas do modo como iriam brincar e interagir dentro de tais espaços, intencionalmente planejados para o desenvolvimento nas múltiplas linguagens.

Nossas ações foram pautadas na promoção de construção e construtividades (Dubovik, 2018), apreendendo o espaço como

⁴ Utilizaremos as iniciais dos nomes das crianças. O objetivo é preservar suas identidades.

contexto de aprendizagem e como estratégia de aprendizagem, uma vez que possibilita a construção de relações, pesquisas e inquietações.

As vivências realizadas junto às crianças, na tentativa de alcançar os objetivos propostos, ainda contaram com diálogos e reflexões sobre as pistas, a manipulação de diversos materiais para produções artísticas, tais como: pintura com carrinhos de brinquedo, produção de cartazes com parlendas, poemas e rimas; apreciação de obras de arte com artistas brasileiros (Ivan Cruz, Tarsila do Amaral); visitas a instituições que utilizam meios de transportes relevantes para a profissão (Corpo de Bombeiro); manipulação de peças de carros e identificação de suas funções; recepção de profissionais que utilizam os carros em uso social na unidade (Polícia Militar da Paraíba); exposição de trabalhos artísticos ao longo do ano nos corredores da Unidade e na sala de referência; reflexão sobre um personagem importante na história do país que realizava corridas (Ayrton Senna); construção de um carro de velocidade; diálogo com as famílias e a comunidade educativa em diferentes vivências sobre a temática; vivências com vários ritmos e sons dos carros, buzinas e alarmes; construção de cidades, caminhos e pistas com diferentes materiais e suportes; observação do caminho de casa até a UAEI; apreciação de vídeos, fotografias e obras com a temática relacionada; criação de listas de palavras, formação de palavras e propostas com o alfabeto móvel; vivências em diferentes ambientes da UAEI: pátio, biblioteca, parque de areia, quadra, entre outros transportes (velocípede, patinete, bicicleta, etc.); propostas sensoriais com tinta gelada, espuma colorida, modelagens e materiais diversos (duro, mole, áspero, fofo, etc.); construção de um lava a jato e circuitos motores variados.

Apostamos em propostas que provocassem possibilidades de testagens e descobertas, experimentações diversas e ampliação de

formas de utilização das materialidades e novos significados. Em cada vivência, uma narrativa, uma história, um exemplo “- O caminhão que levava animais”, “- A galinha atropelada pelo carro”, “- O caminho do ônibus nas estradas de pedras”, “- A corrida do mototáxi”, “- O grande carro de corrida na Fórmula 1” e “- A viagem do carro de polícia” são exemplos de alguns enredos desenvolvidos de maneira individual e coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato buscou descrever, de maneira breve, um recorte de um projeto didático cheio de significados para toda a comunidade educativa da UAEI. Trata-se de dar ênfase ao diálogo e à reflexão acerca do reconhecimento das crianças como sujeitos que criam, se expressam e produzem cultura.

Tivemos a integração de todos que compõem a UAEI para colorir, desenhar e escrever como pensam e memorizam as vivências com a temática dos carros. Criamos traçados e trajetos. Construímos história, muitas histórias.

O processo ainda aconteceu com muitas curiosidades e muitas descobertas, evidenciando o que acreditamos nas crianças: a busca por compreender o que vivenciam na sua relação com os adultos e outras crianças no mundo real e simbólico.

Acreditamos que as ações desenvolvidas durante esses meses foram potentes para todos os envolvidos, estabelecendo uma conexão entre as experiências vividas dentro da UAEI e fora dela. Compreendemos que é crucial criar possibilidades investigativas junto às crianças, de modo que elas possam dar sentidos às suas vivências e que as transformem em experiências significativas e inesquecíveis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. São Paulo: Artmed, 2008.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços tempos do brincar**. Niterói, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. p. 161-177.

CHANNA, Marcela. Escuta e infância: viver o cotidiano sensível. **Cultura infantil**: brincar, arte, literatura, natureza e corpo. 13 set. 2020. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/escuta-e-inf%C3%A2ncia-viver-o-cotidiano-sens%C3%ADvel>. Acesso em: 24 jun. 2023.

COELHO, Maria T. F; PEDROSA, Maria Isabel. Faz de conta: construção e compartilhando significados. *In*: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DUBOVÍK, Alejandra; **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **Pedagogy-in-Participation**: Childhood Association educational perspective. Porto Alegre: Porto Editora, 2012.

RAPOPORT, Andréa; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A.; KAERCHER, Sandra E. P. da S.; MELLO, Sandra M. S. de; MACHADO, Patrícia B.; CUNHA, Susana R. V. da. **O dia a dia na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Revista O Social em Questão - Revista da PUC/ Rio de Janeiro**, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SOUSA, Elaine Taysa de. **As interações dos bebês na creche**: o que eles fazem e dizem?. Campina Grande, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

“ELAS MORAM NA COLMEIA E FICAM JUNTINHAS”: ABELHAS, CRIANÇAS, DOCÊNCIAS E SABERES NA UAEI/UFMG

Rayffi Gumerindo Pereira de Souza¹—UAEI/UFMG

rayffi.ufmg@gmail.com

Ângela Alexandre Ramalho²—UAEI/UFMG

angela.ramalho@ufmg.edu.br

INTRODUÇÃO

 rganizar o cotidiano de trabalho na Educação Infantil, buscando atentar para os marcos legais e teóricos, configura-se como um grande desafio, mas que pode se tornar empolgante quando orientado para práticas participativas nas quais os sujeitos, sobretudo as crianças, se envolvem em contextos de investigações significativas. Nesse bojo, consideramos que uma das formas de garantir tal organização é a busca por construir percursos educativos por meio de projetos de trabalho (Barbosa; Horn, 2008; Fonsêca, 2011), que, na referida etapa da Educação Básica, além de atender as definições curriculares da legislação, propiciam

¹ Professor efetivo na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFMG). Graduado em Pedagogia e mestre em Educação (UFMG). Doutorando em Educação (UFPA).

² Professora efetiva na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFMG). Graduada em Pedagogia (UFRPE) e mestra em Educação (UFPE). Especialista em Alfabetização e Letramento (Faculdade São Luís). Doutoranda em Educação (UFPE).

situações educativas agradáveis, respeitosas e felizes às crianças, às suas famílias e aos docentes.

A proposta pedagógica da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ao longo de sua existência tem se aberto para essa metodologia de trabalho pedagógico (Ferreira; Cancian, 2009; Macedo, 2018), ansiando garantir o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos e da realidade sociocultural das crianças, bem como a ampliação de suas experiências e saberes por meio de interações e de um tom brincante, eixos centrais do trabalho na Educação Infantil (Brasil, 2009). Dessa forma, atentos às orientações pedagógicas apresentadas e ao cotidiano, desenvolvemos, junto às crianças do Grupo 3³ vespertino da UAEI, o projeto “Abelhas são mundos”, relatado com maiores detalhes nos próximos tópicos deste capítulo.

Frisamos que o referido projeto evidencia que é possível partir do interesse das crianças em situações reais de resolução de um problema, traçar uma trilha investigativa e alcançar processos construídos/planejados, considerando a ampliação das experiências das crianças, que rompem com a lógica do acúmulo de conteúdos e informações, revelando a produção de conhecimento mediante a construção de sentidos individuais e coletivos.

Este capítulo está organizado em quatro seções, contando com esta introdução. Na seção que segue, apresentamos a metodologia utilizada na construção do trabalho. Em seguida, dialogamos com alguns aportes teóricos que fundamentam nossa reflexão sobre as práticas desenvolvidas no projeto “Abelhas são mundos”; e, na sequência, relatamos de modo mais detalhado como surgiu e

³ Na UAEI/UFCG, os grupos de crianças são organizados por idade. Nesse caso, o Grupo 3 vespertino referido é composto por 18 crianças.

se desenvolveu o projeto. Concluímos este capítulo com algumas considerações finais e provocações.

Pretendemos, com este relato, não só contribuir com a reflexão sobre teoria e prática no trabalho docente com crianças pequenas, mas também colaborar com o processo de visibilizar uma das maneiras pelas quais tem se materializado a proposta da UAEI/UFCG em comemoração aos seus 45 anos.

METODOLOGIA

O presente texto configura-se como um relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021) ao apresentar de modo teórico-reflexivo o surgimento e o percurso construído no âmbito de um projeto de trabalho vivenciado por nós (professor e professora)⁴ junto a 18 crianças, com 3 anos de idade, matriculadas na UAEI/UFCG, durante o ano de 2023. O ponto de partida do referido projeto nasceu a partir de uma ocasião inaudita, em que várias abelhas sobrevoaram, repentinamente, o parque da escola durante o horário do recreio. Ao perceber o interesse das crianças pelas abelhas, após a situação citada, iniciamos nosso percurso investigativo para e com as crianças. Nesse contexto, desde o início do projeto, tivemos nitidez da importância de planejar, propor e propiciar vivências pelas quais as crianças pudessem ampliar seus repertórios de saberes, por meio das múltiplas linguagens, e colaborar assim com o desenvolvimento de todas, entretanto, respeitando suas individualidades, tempos e ritmos.

⁴ Consideramos importante destacar que contamos também com a participação de um estagiário do curso de Psicologia da UFCG, que atuou como acompanhante terapêutico de uma das crianças do nosso grupo, diagnosticada com autismo.

Para realizar tal relato, amparamo-nos epistemologicamente nos estudos das Pedagogias Participativas, privilegiando o campo teórico da Pedagogia da Educação Infantil, enfatizando a perspectiva da Pedagogia de Projetos, que tem composto, em certa medida, uma das variadas áreas que compõem o lastro das Pedagogias Participativas. Destacamos também que buscamos ter o cuidado de trazer, ao longo do texto, as vozes das crianças e de seus familiares. Partilhas que foram realizadas ao longo do percurso e registradas por nós no âmbito do projeto.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERSPECTIVA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PROJETOS DE TRABALHO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem que o currículo nessa etapa educacional deve ser compreendido como um conjunto de práticas que vinculam os saberes e as experiências das crianças com o conhecimento produzido e sistematizado ao longo da história pela humanidade (Brasil, 2009). Tal compreensão curricular foi reafirmada, em certa medida, na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI) (Brasil, 2017).

A perspectiva curricular apresentada nesses instrumentos legais e em outros – currículo enquanto conjunto de práticas – rompe com a visão tradicional disciplinar que enquadra o conhecimento numa ótica fragmentada, resumida a uma lista de conteúdos a serem apenas transmitidos (Barbosa *et al.*, 2016). Esta não condiz com a especificidade das infâncias, uma vez que cada criança vive, experimenta e aprende com singular inteireza. A partir dessa premissa, faz-se necessário aos docentes e demais profissionais que atuam na

referida etapa da Educação Básica pensar caminhos e possibilidades de processos educativos que coadunem com a definição legal, compreendida por nós como adequada e coerente.

Nessa esteira, evocamos a importância do campo teórico da Pedagogia da Infância (Faria, 1993; Rocha, 1998), por ser um dos quadros teóricos que propõe processos educativos que reconhecem, consideram e valorizam as crianças, seus modos de ser, culturas, expressividades, contextos e direitos. O referido campo teórico, nesse sentido, pode se constituir em um relevante aporte teórico para professores e professoras que desejam compor docências respeitadas para com as crianças e suas infâncias, valorizando as relações, a organização de espaços, as materialidades, os tempos e privilegiando a escuta e o olhar sensíveis para as demandas das crianças (Carvalho; Mertz, 2018; Souza; Leal; Lima, 2023).

Trata-se de um campo que considera a complexidade da Educação Infantil, levando em conta os desafios micro e macro que permeiam as relações, bem como a importância de cada sujeito em seu processo (crianças, famílias, docentes e comunidade educativa), retirando a ênfase dos conteúdos e tornando visíveis as interconexões entre crianças, conteúdos e docentes. Tal perspectiva não invisibiliza ou minimiza a função docente, mas, pelo contrário, a potencializa e faz ocupar um lugar de flexibilidade-ação-reflexibilidade constantemente, ao observar as crianças e, a partir disso, buscar elaborar vivências significativas, que garantam seu interesse e participação (Souza; Leal; Lima, 2023).

Frente a isso, ao retomarmos a concepção curricular apresentada nas DCNEI (Brasil, 2009), percebemos que a dinâmica didática proposta leva-nos a reconhecer que as crianças compõem a vivacidade cotidiana construída na escola e não somente nela habitam como passageiros ou viajantes. Quando identificamos a relevância

de perceber os interesses e as experiências das crianças para, a partir delas, planejar propostas educativas, rompemos com uma ideia “adultocêntrica” de docência e corroboramos uma outra perspectiva possível: a produção de composições docentes que se dão não somente *para*, mas essencialmente *com* as crianças.

Os projetos de trabalho são pautados nas concepções das Pedagogias Participativas, com ampla influência *escolanovista*. Movimento que objetivou construir maneiras de organização do ensino que considerassem a globalização do ato de ensinar-aprender, o atendimento aos desejos, às dúvidas e às necessidades das crianças e a garantia de participação delas no processo educativo, por meio do diálogo e da resolução de problemas numa perspectiva investigativa (Barbosa, 2017; Barbosa; Horn, 2008; Dewey, 1959; Redin, 2017). Dessa forma, destacamos que a construção e a vivência de projetos de trabalho na escola da infância constituem-se um caminho coerente com as normativas delimitadas nas DCNEI (Brasil, 2008), uma vez que propicia à escola a oportunidade de produzir conhecimentos a partir das crianças e para elas.

Ao destacarmos os projetos de trabalho como uma das estratégias pedagógicas importantes na organização do ato educativo na Educação Infantil, enfatizamos que eles possibilitam um aproveitamento da rede de significados já construída pelas crianças e a produção de novos sentidos no processo de construção e apropriação de saberes. Nos projetos, temos espaço para escutar as crianças e, a partir da escuta de seus interesses, comentários, dúvidas e demais partilhas, planejar tempos, espaços e materialidades que ampliem os seus repertórios de conhecimentos nas diversas áreas e linguagens (Oliveira *et al.*, 2012).

No tópico a seguir, relatamos de maneira breve um dos projetos de trabalho vivenciados na UAEI/UFCG, durante o primeiro semestre

do ano de 2023. Nosso propósito é o de reforçar o argumento de que os projetos de trabalho na Educação Infantil, além de atender as definições curriculares legais, corroboram percursos educativos agradáveis, afetuosos e, conseqüentemente, felizes, com sentido para as crianças, suas famílias e docentes.

“O QUE PODEMOS FAZER PARA NOS PROTEGER DAS ABELHAS?”: O PROJETO DE TRABALHO

Reconhecemos a Educação Infantil como contexto de vida coletiva, no qual se produz conhecimento mediante posturas pedagógicas que associam as culturas infantis aos conhecimentos da humanidade (Brasil, 2009). Ressaltamos tal compreensão como forma de reafirmar a escola da infância como espaço legítimo de produção de conhecimento que, entretanto, se configura de maneira específica, por se tratar de um contexto que atende crianças pequenas. Nessa esteira, no presente tópico, apresentamos um dos projetos de trabalho vivenciados na UAEI/UFCG, junto às crianças do Grupo 3, no turno da tarde, durante o primeiro semestre do ano de 2023.

COMO TUDO COMEÇOU? COMO SE ENTRELAÇOU? QUAIS MEDIAÇÕES DOCENTES E APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS SE TORNARAM VISÍVEIS?

Durante uma tarde quente do mês de abril, enquanto brincávamos e conversávamos no parque da escola durante o recreio, um pequeno enxame de abelhas repentinamente sobrevoou o espaço que estávamos ocupando. Diante do fato inusitado, rapidamente,

nós, professor e professora, convidamos as crianças para retornarem à sala de referência para nos protegermos das abelhas. Ao entrarmos na sala, enquanto organizávamos o retorno, percebemos que um grupo de crianças se escondeu debaixo da mesa brincando de fazer esconderijo para se protegerem das abelhas. Entramos na brincadeira e ampliamos a proposta brincante para todo o grupo. Montamos uma espécie de cabana improvisada, utilizando o tapete no qual as crianças sentam para ouvir histórias, e passamos a ouvir juntos o som de abelhas, por meio de uma pequena caixa de som, iniciando um diálogo com a seguinte pergunta: “O que podemos fazer para nos proteger das abelhas?” (Professor, 2023).

As crianças⁵ logo se envolveram na conversa e passaram a expressar várias possibilidades de soluções para o problema que propusemos em forma de pergunta: “Meu pai tem uma raquete pra matar muriçocas” (ET, 3 anos, 2023) e “[...] lá na minha casa tem uma coisa que joga nas muriçocas que elas caem no chão e o chão é duro” (AG, 3 anos, 2023). Nota-se que, naquele momento, as crianças faziam associações, comparações, deduzindo que o problema das abelhas poderia ser resolvido da mesma forma que as muriçocas. Nesse sentido, perguntamos se muriçocas e abelhas são iguais e tivemos várias respostas e problematizações. Esse foi o ponto de partida que nos levou, enquanto docentes, a seguirmos dialogando sobre as abelhas. Entretanto, mudamos o percurso do diálogo, não buscando saber somente como nos protegermos delas, mas desejando, sobretudo, conhecê-las melhor.

Na semana seguinte, a criança que havia proferido que seu pai possui uma raquete para matar muriçocas levou o objeto para um

de nossos encontros. Durante o momento da roda de conversa, uma das crianças explicou para seus colegas e para nós professores o que era a raquete, para que ela serve e a quem pertence. Ao ouvi-lo explicitar que a raquete serve para matar muriçocas, mais uma vez, indagamos a ele e às demais crianças se muriçocas eram iguais às abelhas. Rapidamente, todos afirmaram que não. Após esse momento, passamos a indagar às crianças o que elas sabiam sobre as abelhas. Uma das crianças afirmou que “as abelhas têm ferrão” (AG, 3 anos, 2023), uma outra ainda pontuou que as abelhas fazem “Zum!” (HEL, 3 anos, 2023), também foi dito que “elas fazem mel” (GA, 3 anos, 2023).

A partir dos conhecimentos prévios das crianças, iniciamos um movimento sistematizado de apresentação de informações sobre as abelhas, por meio de nossos diálogos e de propostas educativas que envolveram o tema: leitura e contação de histórias; e construção de binóculos para brincarmos de olhar cuidadosamente a colmeia que encontramos no jardim da escola. Tal situação oportunizou a construção de diálogos potentes sobre as abelhas e sua moradia (a colmeia), bem como possibilitou que as crianças percebessem texturas, cores, tamanhos e formatos dos materiais que compuseram os binóculos (rolinhos de papelão, tinta guache e barbantes coloridos), além de abrir espaços para momentos brincantes e interativos, entre elas, com os docentes e “com as abelhas”.

No caminho investigativo em que o projeto sobre as abelhas se delineou, passamos a receber na escola, quase que diariamente, partilhas trazidas pelas crianças de suas casas, seja de informações colhidas com os familiares, na internet, ou de elementos da vida das abelhas. BE (3 anos, 2023) foi uma das crianças que passou a partilhar abelhas que encontrou em sua casa, mas também outros insetos (besouros, joaninhas, etc.), trouxe também uma rosa, o que desen-

⁵ Optamos por utilizar siglas quando nos reportamos às crianças específicas do grupo. A escolha faz parte da pauta ética que deve compor estudos e/ou pesquisas sobre e com crianças.

cadeou a conversa sobre a alimentação das abelhas pelo néctar das flores e a produção do mel, bem como a importância das abelhas no processo de polinização, fazendo com que surjam assim outras flores. A essa altura das vivências, as crianças já haviam abandonado aquela primeira impressão das abelhas como seres perigosos dos quais precisamos *fugir* e nos *esconder*.

A curiosidade e a empolgação das crianças pelo tema contagiaram as famílias, que buscaram contribuir apresentando elementos novos, como é o caso de JR (3 anos), que um dia levou um favo de mel. A mãe de uma outra criança, bióloga, nos indicou um amigo apicultor para uma roda de conversa. O movimento de participação das crianças e de suas famílias no âmbito do projeto levou-nos cada vez mais a perceber a relevância de seguirmos planejando, preparando e propondo vivências que pudessem ser significativas para o grupo.

No que se refere à coleta de informações sobre o que está sendo pesquisado no contexto dos projetos de trabalho, Barbosa e Horn (2008) destacam que o grupo como um todo (crianças e adultos) devem buscar dados em variadas fontes, tais como: exploração de materiais, visitas, passeios, dramatizações, etc. Corroborando a perspectiva defendida pelas teóricas citadas, propusemos às crianças, para além do que já estávamos vivenciando, convidar o biólogo e apicultor indicado pela mãe do aluno. Essa roda de conversa mobilizou diversos conhecimentos e aprendizagens desde a sua preparação. Propusemos ao grupo fazer coletivamente o convite a ser entregue ao convidado. No meio dessa vivência, surgiu o seguinte diálogo entre HEL (3 anos, 2023) e ISA (3 anos, 2023): “Vamos logo fazer a carta para o homem” e “Não é carta, é um convite!”.

Esse pequeno diálogo nos revela como crianças, desde pequenas, já interagem com os diferentes gêneros textuais que circulam

na sociedade e constroem suas representações, evidenciando que o letramento, em contextos reais de uso da leitura e da escrita (Kleiman, 2007; Soares, 2009), precede e está associada à alfabetização. Na ocasião, conversamos sobre as características de um convite e, tendo o professor como escriba, construímos coletivamente o texto que foi enviado ao biólogo apicultor.

Tal cenário corresponde ao que também apontam Barbosa e Horn (2008, p. 87), quando expressam que “[...] as crianças engajam-se nas próprias aprendizagens, na construção do conhecimento, no desenvolvimento de novas habilidades e no aperfeiçoamento daquelas já dominadas, no prazer de expor o seu saber” coletivamente.

No momento da roda de conversa com o apicultor, foi visível o encantamento das crianças diante das “surpresas” que o convidado trouxe: cera, pequena colmeia dentro de uma caixa de vidro e mel. Ver tudo isso de perto e perceber seus detalhes possibilitou que as crianças construíssem e/ou reconstruíssem suas formulações sobre o universo das abelhas. Destacamos algumas falas que as crianças expressaram na ocasião: “Olha o ferrão da abelha” (AG, 3 anos, 2023) e “[...] eu quero ver!” (AL, 3 anos, 2023). As percepções das crianças, seguidas de suas próprias interpretações, transformam o processo educativo ao deslocarem de um nível de transmissão de saberes e reposicionarem num lugar de coprodução de conhecimentos.

Ao reconhecermos a potência dos encontros entre as crianças e as pessoas da comunidade, articulamos outra visita. Nessa ocasião, nós, professores, conhecendo as habilidades em artes plásticas da mãe de uma criança egressa da UAEI, a convidamos para construir elementos em 3D que representassem o processo de metamorfose da abelha (ovo, larva, pupa e inseto adulto). Ao receber o convite, a referida artista expressou sua disponibilidade e alegria em colaborar

para o processo educativo das crianças com sua arte. As crianças demonstraram surpresa e encantamento quando se depararam com as fases da metamorfose das abelhas de maneira tangível.

O projeto de trabalho sobre as abelhas, por haver partido do interesse das crianças, demonstrado de forma contínua e nítida, levou-nos a pensar diversas propostas, conforme pontuamos. Além das que já apresentamos, também realizamos vivências envolvendo suportes digitais, como a apresentação de slides com imagens de abelhas nativas e um curto vídeo de domínio público que trata sobre a organização das abelhas no interior da colmeia. Oportunizamos também momentos de pintura, realização de desenhos e construções em 3D de abelhas, respeitando as noções gráficas e os sentidos estéticos produzidos pelas crianças, ao valorizarmos suas formas de traçar, a escolha de materiais e cores e a sua montagem, com a nossa mediação cuidadosa.

Destacamos ainda duas ações relevantes no percurso investigativo que vivenciamos. Referimo-nos, primeiramente, a construção coletiva de um livro pelas crianças, por meio de nossa mediação e de duas residentes pedagógicas que atuaram em nosso Grupo. O livro *Abelha, mel e cocada*, teve sua narrativa, desenhos, nome de personagem principal e título criados pelas crianças. Também fazemos referência a construção da “Colmeia-Casa”, que surgiu ao percebermos que as crianças brincavam o tempo todo de casinha, mas que, ao adentrarem nela, em várias ocasiões se intitulavam abelhas e diziam estar numa colmeia. Diante disso, propusemos a construção de uma colmeia. Ao acatarem a ideia, as crianças informaram como gostariam que fosse a Colmeia-Casa: grande para caber os professores e suas famílias, com quadros na parede, com tapete, uma mesa e mel de verdade. A proposta foi possível com o envolvimento das famílias e das crianças.

DAS ABELHAS AO COTIDIANO EDUCATIVO: A POTÊNCIA DOS PROJETOS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do relato e das reflexões supracitadas, salientamos a coerência que há entre o modo como os projetos de trabalho se constituem e as definições curriculares presentes nas DCNEI (Brasil, 2010). A escuta atenta e o olhar sensível como estratégias metodológicas para captar os interesses das crianças são fundamentais na composição de uma organização educativa que as valorize como sujeitos de vez e voz na escola infantil.

Por outro lado, faz-se necessário apontar que a centralidade das crianças na Educação Infantil não as torna mais ou menos importantes que os outros sujeitos que compõem essa etapa. O lugar que as crianças ocupam não diminui a atuação profissional docente junto a elas, mas, pelo contrário, evidencia a complexidade e a necessidade da capacidade de percepção, planejamento e efetivação de propostas significativas, por parte dos professores e das professoras.

As abelhas, que inicialmente assustaram as crianças e os docentes, tornaram-se, por meio da interação brincante, uma porta para busca de conhecimentos variados. Ao dialogar, as crianças colocam-se como sujeitos de percepção, fala e também de escuta, aprendendo a ouvir as opiniões e soluções de seus pares. Ao partilharem abelhas, outros insetos, raquetes, fragmentos de favo de mel e outros elementos levados de suas casas para a escola, as crianças acessam informações novas, mediadas por elas próprias, a partir da condução docente, que, carregada de intencionalidades pedagógicas, destaca variados saberes, como para que servem esses elementos, como são suas texturas, cores, dimensões, etc.

As famílias, por vezes informadas sobre o projeto e convidadas a apoiarem as crianças em suas pesquisas cotidianas, que ex-

trapolaram os muros da escola e alcançaram suas casas, também potencializaram o trajeto percorrido. Enfatizamos as declarações de algumas mães que relataram o envolvimento de suas crianças com o projeto de maneira prazerosa e interessada: “Esse menino tá virando um verdadeiro pesquisador”; “Esse projeto das abelhas despertou muita curiosidade nele” (IV, mãe de BE, 2023), “Aqui em casa nós assistimos altos vídeos de abelhas. [...] ele fica bobo com os favos de mel gigantes” (RO, mãe de ET, 2023); e “Ele disse que não faz tarefas, mas que faz vivências, com diversão e brincadeiras” (JE, mãe de LUI, 2023).

O relato das vivências realizadas faz-nos corroborar Barbosa (2017) quando aponta que são características dos projetos de trabalho: a elaboração de um conjunto de ações com uma finalidade; o movimento de construção progressiva do percurso educativo; a dinamicidade; e a participação e a autonomia dos sujeitos no processo investigativo. Não há um caminho fixo ou predefinido, mas concepções teóricas e legais que norteiam e balizam as escolhas da trajetória educativa e se coadunam com o sentimento das crianças em buscarem descobrir a vida e o mundo, envolvendo suas famílias e a comunidade educativa; e, sobretudo, uma atuação docente que priorize os atos de escutar, observar, coletar informações, planejar, propor, realizar, comunicar e avaliar (Barbosa; Redin; 2017).

O projeto que investigou as abelhas, construído e vivenciado para e com as crianças, em sua dimensão social, ao alcançar as famílias, os docentes e toda a comunidade educativa, abre a escola para a vida por meio da instituição de relações entre os sujeitos. Dessa forma, reafirma a relevância da Pedagogia de Projetos, pois possibilita ir além de transmissão e apropriação de conteúdos, propiciando situações de solidariedade, trabalho coletivo, tomadas de decisões,

construção de argumentos, etc. Portanto, no âmbito dos projetos, todos aprendem. A escola de Educação Infantil apresenta-se, desse modo, como um lugar acolhedor de desejos, sonhos e buscas. Um ambiente no qual se vivenciam, no cotidiano, os conhecimentos de maneira dinâmica, significativa e articulada com as múltiplas questões da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este breve relato, reiteramos nosso posicionamento pedagógico: a opção por uma organização do trabalho a partir de projetos que partem de situações reais e que, na busca de resolução de problemas, oportuniza um trajeto investigativo, envolvente, comprometido com a ampliação das experiências e construção dos conhecimentos, contemplando diferentes linguagens (artística, literária, corporal, verbal/escrita, científica, etc.). Reafirmamos também nosso posicionamento político: optamos por um processo educativo que escuta, acolhe e integra as diferentes vozes dos sujeitos, especialmente das crianças, comprometendo-nos assim com a construção de sujeitos críticos, participativos e éticos.

REFERÊNCIAS

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A prática de projetos. *In*: REDIN, Marita Martins *et al.* **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Art-med Editora, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. SEB. Brasília: MEC/SEB, 2017.

EVANS, Harriet; CLARKSON, Bryony. **A abelhinha**. São Paulo: Brasil Franchising Participações S.A., 2020.

FERREIRA, Ione Mendes Silva; CANCIAN, Viviane Ache. **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos**. Goiânia: FUNAPE, 2009.

FONSÊCA, Mara Lúcia Santos. Brincando e aprendendo com a “Anta Milia”: uma experiência plural na Educação Infantil. *In*: LIMA, Fabiana Ramos de; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; SOARES, Luisa de Marillac Ramos (Orgs.). **Educação Infantil: construindo caminhos**. Campina Grande, PB: EDUFCG, 2011.

KLEIMAN. Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

MACEDO, Roseane Rodrigues de. **A garantia do direito à Educação Infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da Resolução CNE/CEB Nº 1/2011 (2011-2016)**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande. 2018.

OLIVEIRA; Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damares; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

REDIN, Marita Martins. A prática de projetos. *In*: REDIN, Marita Martins *et al.* **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONTEXTO INVESTIGATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA: QUANDO UMA VIAGEM AO ESPAÇO FORTALECE OS VÍNCULOS ENTRE AS CRIANÇAS, AS FAMÍLIAS E A ESCOLA



Simone Patrícia da Silva¹–UAEI/UFCG
E-mail: simonecatia@hotmail.com

Tahis Emanuela dos Santos²–PPGE/UFCG
E-mail: tahisemaneula@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar um conjunto de propostas desenvolvidas na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) em 2021, durante o período de isolamento social, a fim de construir e manter o vínculo com as crianças e garantir o direito à educação. Trata-se do relato de experiência de duas docentes que atuaram com crianças na faixa etária de 5 anos desta Unidade. Para tanto, o estudo ancora-se na perspectiva sócio-histórica e na sociologia da infância para discorrer sobre as ações construídas com as crianças.



¹ Professora efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Graduada em Pedagogia (UFPE). Doutora e mestra em Psicologia (UFPE). Especialista em Psicologia (UFPE).

² Graduada em Pedagogia e mestra em Educação (UFCG). Atuou como professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

A Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) é uma Unidade da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) que vem construindo, ao longo de seus 45 anos, uma trajetória de práticas que situam a criança como protagonista no processo de construção de conhecimento. Constitui-se um espaço no qual os pequenos investigam, criam, brincam, argumentam, negociam, compartilham e expressam diferentes maneiras de ver o mundo.

Nesse espaço, procura-se respeitar as múltiplas linguagens das crianças (Malaguzzi, 2016), considerando que elas fazem uso de distintas expressões para desenvolver teorias, hipóteses e construir novos conhecimentos. Assim, entendemos que uma das funções do professor atuante na Unidade é propiciar momentos e situações investigativas, com o intuito de aprofundar os saberes das crianças de maneira significativa.

Todo esse processo não é feito de maneira mecanizada ou dissociado da realidade, mas é organizado cuidadosamente para estimular o olhar da criança sobre si mesma, sobre o outro e sobre o seu mundo. São situações nas quais elas têm liberdade para refletir sobre diferentes fenômenos, desenvolvem senso de percepção e se veem como pesquisadoras, ou nas palavras das próprias crianças, como “detetives”. Repercutimos, portanto, o pensamento de Malaguzzi (2016) quando destaca que um dos trabalhos do docente da Educação Infantil é a elaboração de propostas nas quais as crianças desenvolvam o gosto pela investigação e se percebam nesse processo.

Ao mesmo tempo em que pensamos e elaboramos momentos problematizadores com os pequenos, procuramos respeitar seus ritmos, suas vozes, seus encantamentos, suas individualidades e suas potencialidades, pois é vital que se sintam seguros para explorar os espaços, contemplar o mundo e descobrir sem pressa os sentidos

das coisas. Para isso, os ambientes são organizados objetivando o acolhimento, a escuta, a interação e a brincadeira, incentivando a construção, a invenção e a exploração.

Os espaços são aqui entendidos na perspectiva de Gandini (2016), ou seja, são espaços educacionais nos quais ecoam as rotinas, as propostas desenvolvidas, as relações entre as crianças e os seus pares e também com os adultos. São lugares que mobilizam a vontade de criar, expressar as emoções e vivenciar a infância.

Essa dinâmica da instituição, entretanto, foi abruptamente modificada em 2020 e 2021, em decorrência da pandemia provocada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2 (Díaz-Castrillón; Toro-Montoya, 2020). A UFCG, seguindo as orientações determinadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde, suspendeu as atividades presenciais em 18 de março do referido ano. Em abril do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP nº 05/2020, com orientações sobre o calendário e as atividades escolares remotas para todas as etapas de ensino (Campos; Durli, 2021).

As professoras da Unidade, assim como todos os profissionais de Educação Infantil do país, enfrentaram inúmeros desafios a fim de se adequar ao modelo remoto, uma vez que os eixos estruturantes para essa etapa de ensino são as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). Entre os desafios encontrados ao longo do percurso, certamente a construção de vínculos entre as crianças e a escola foi desafiadora. Além disso, muitas outras inquietações mobilizaram os docentes da instituição, a saber, como garantir o direito à educação das crianças? Como desenvolver a proposta pedagógica da Unidade no modelo remoto? Como possibilitar propostas que motivassem as interações e as brincadeiras em um modelo não presencial?

A partir dessas perguntas norteadoras, descrevemos abaixo uma sequência de propostas desenvolvidas durante o ano de 2021 com as crianças do Grupo 5. Nelas, as crianças nos conduziram por caminhos investigativos lúdicos, revelando sua potência e resiliência perante o isolamento social. No primeiro momento, discutimos sobre a escuta das crianças no contexto da pandemia. No segundo momento, descrevemos a metodologia utilizada; e no terceiro, descrevemos uma sequência de propostas desenvolvidas ao longo de 2021, que teve como temática o espaço sideral e tudo o que nele habita.

SITUANDO A ESCUTA DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Salientamos que os estudos sobre crianças e infâncias, ao longo da história, convocam variados campos de conhecimento. Contudo, para este estudo, recorreremos às contribuições da perspectiva sócio-histórica e da sociologia da infância, uma vez que os debates em tais campos são profícuos para desenvolver a análise aqui proposta.

A perspectiva sócio-histórica, cuja fonte é a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski (1896-1934), situa o ser humano no contexto social, histórico e cultural, marcado pelas contradições da sociedade (Bock; Gonçalves; Furtado, 2007). Sendo assim, defende que esse ser não pode ser estudado de forma fragmentada – entre a objetividade ou a subjetividade, o biológico ou o cultural – mas em sua totalidade, considerando as interações que estabelece com o seu meio. O indivíduo age sobre o mundo e também é modificado por ele, numa relação dialética que constitui o indivíduo e a sociedade na qual está inserido (Sanchez; Kahhale, 2003).

Nesse sentido, a criança é entendida como sujeito histórico, social e cultural, afetado pelo seu contexto, atuando de forma ativa e coletiva na transformação da cultura da qual é membro (Vygotsky, 2001; Vygotsky; Luria; Lontoiev, 2010). Sendo assim, ao olhar para o desenvolvimento como um processo dialético, não podemos desprezar a conjuntura política, social e econômica vivida pelas crianças e suas famílias durante a crise humanitária que assolou o mundo.

Essa crise, agravada pela pandemia, expôs os resultados de um modelo capitalista de concentração de riqueza, que procura justificar as limitações de investimentos nas áreas de educação, saúde e previdência social em nome de uma crise gerada pelo próprio sistema (Santos, 2020). As consequências negativas de tal modelo repercutem em todo o mundo, na forma de extrema desigualdade social, precarização do trabalho, destruição do meio ambiente e desprezo aos direitos humanos, deixando desprotegidos os mais vulneráveis – as crianças.

É nessa situação que devemos olhar para o desenvolvimento dos pequenos nesse período, atentos ao seu contexto de inserção, às relações que estabelecem no ambiente doméstico/virtual com as suas famílias e as professoras, ao modo como reelaboram a sua realidade e à sua subjetividade nas interações possibilitadas por esse ambiente.

O campo da sociologia da infância traz contribuições acerca desse processo, enfatizando o protagonismo da criança na representação da cultura na qual ela está imersa. Essa reprodução, enfatiza Corsaro (2009, 2011), não é uma mera imitação do mundo adulto, pois a criança contribui de forma ativa para produção e mudança cultural. Segundo o referido autor, ela inventiva e criativamente assume e subverte papéis, desafia questões do mundo adulto e ressignifica seu meio.

Olhar para a criança a partir dessa perspectiva, reconhecendo sua potência e seu pensamento crítico, exige dos docentes uma postura de escuta atenta e respeitosa às produções desses atores sociais. A escuta, aqui, não se refere estritamente ao ato de ouvir, mas à presença cuidadosa e reflexiva do adulto. Segundo Friedmann (2020), a escuta implica entrega e presença plena com todos os sentidos, procurando se conectar e criar vínculo com o outro. Fazemos isso por meio do olhar, do gesto, da expressão de emoções, da voz. É dessa maneira que nos ligamos ao outro e compreendemos suas especificidades, o seu tempo e o seu ritmo.

Para isso, precisamos nos despir do lugar de transmissores do saber, a fim de escutar a leitura de mundo das crianças e manter com elas uma relação dialógica, em que todos aprendem (Freire, 2002). Nessa relação de troca, afetamos e somos afetados. Também aprendemos a escutar os silêncios, as brincadeiras, os questionamentos e os movimentos realizados por elas diante da tela. Foi assim, compartilhando saudades, curiosidades, medos, músicas, alegrias, histórias e novidades, que construímos uma investigação sobre o espaço e seus astros.

Nos próximos tópicos, descrevemos a metodologia utilizada e o relato dessa proposta, elaborada a partir da escuta das crianças, desenvolvida e negociada “com” elas durante o período de isolamento social, em 2021.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, que teve como objetivo relatar o conjunto de propostas realizadas na UAEI durante o período de agosto a outubro de 2021.

Participaram do grupo quatorze crianças na faixa etária de 5 anos. Os encontros com as crianças eram realizados três vezes por semana, com duração de 1 hora, pela plataforma do Google Meet. Além disso, eram enviadas propostas assíncronas pelo WhatsApp, para serem realizadas com o acompanhamento da família. Na coleta de dados, utilizaram-se diário dos encontros e videogravações.

A VIAGEM ESPACIAL

O processo investigativo que relatamos aqui surgiu primeiramente do interesse das crianças por elementos espaciais, como foguetes, lua, sol e estrelas. Esse interesse ganhou ainda mais força a partir da leitura de duas obras literárias: *Estela conta as estrelas* e *Como pegar uma estrela*. Durante a leitura das obras em questão, as crianças fizeram muitas observações acerca das narrativas, trazendo informações e questionamentos acerca do universo espacial, como quando uma criança afirmou ser necessário um telescópio para observar melhor o céu.

Após fazermos a leitura e explorarmos o contexto temático das obras literárias, as crianças assistiram ao curta-metragem *La Luna*. A cada encontro, elas demonstravam ainda mais interesse pelo espaço. Uma propositura que despertou bastante curiosidade nos pequenos foi observar o céu, inclusive, levando em consideração o dia e a noite.

Ao relatarem suas observações, as crianças apontaram questões interessantes ao perceberem, por exemplo, que as estrelas se diferem em tamanhos e também em luminosidade. Também passaram a se questionar de que eram feitas a lua e as estrelas. Nesse momento, percebemos que, naquele grupo de crianças, um contexto investiga-

tivo havia se estabelecido e logo compreendemos a necessidade de buscarmos conhecer mais. Assim, convidamos um astrônomo – integrante do Clube de Astronomia de Surubim/PE – para participar do nosso encontro e ser entrevistado pelas crianças. O encontro em questão foi bastante interessante e instigador para as crianças, que fizeram diversas perguntas acerca da lua, das estrelas, dos planetas e até sobre a existência de alienígenas.

Além disso, como mencionado anteriormente, outras literaturas foram utilizadas ao longo desse processo investigativo, como *Estrelas e Planetas*, *Vida em Marte*, *A menina das estrelas*, *O menino e o foguete*, bem como alguns vídeos da série brasileira *O show da Luna*, que tem como protagonista uma menina de 6 anos que, com muita imaginação e curiosidade, busca fazer experimentos para desvendar os mistérios do planeta Terra.

Durante o desenvolvimento desse projeto, percebemos o quanto as famílias se envolveram nas propostas didáticas síncronas, mas também assíncronas, inclusive auxiliando as crianças na construção de um foguete espacial elaborado com o uso de materiais não estruturados. Após concluídos, houve um encontro para que os foguetes fossem socializados. Essa proposta instigou ainda mais a imaginação das crianças, que logo externaram o desejo de viajar pelo espaço, o que, a princípio, nos pareceu desafiador, considerando o contexto remoto.

Pensamos e planejamos essa viagem espacial, juntamente com as crianças, que prontamente mencionaram a necessidade de uma vestimenta adequada de astronauta, enfatizando, sobretudo, a importância do uso do capacete. Uma das crianças chegou a mencionar que, sem o capacete, não daria para respirar.

Dia de viajar pelo espaço! As crianças chegaram ao encontro bastante animadas, mostrando suas roupas e capacetes, fazendo questão de dizer como foi elaborada a produção. As famílias relataram o entusiasmo dos pequenos em participarem desse momento. Algumas crianças entraram na sala da plataforma virtual Google Meet, utilizando tema espacial como plano de fundo, disponibilizado pelo aplicativo. As demais crianças logo aderiram ao recurso gráfico, bem como as professoras e monitoras.

Criatividade e parceria com as famílias foi o que pudemos observar ao longo da proposta, principalmente com a produção do figurino de astronauta. Tivemos desde capacete produzido com papel a capacete de motociclista coberto com papel alumínio. Também tivemos roupas de astronautas produzidas a partir de lençol de cama ou com o casaco grande do papai.

Combinamos de passear pelo sistema solar e também de fazer uma decolagem com direito a contagem regressiva. Para isso, utilizamos o compartilhamento de tela de dois vídeos: o primeiro mostrava uma decolagem real, com contagem regressiva; o segundo, um passeio pelo sistema solar, ambos transmitidos pelo YouTube. As crianças estavam completamente envolvidas durante todo o encontro, demonstrando o quão significativo foi todo o processo investigativo. Ao longo do encontro, as crianças disseram:

- Outro dia vou decolar de verdade... eita, esqueci de colocar meu cinto de segurança.
- Ai! Já estou com medo.
- Uau! Olha o planeta Terra... o sol.
- O sol é uma estrela, o sol não é um planeta.

À medida que os planetas apareciam na tela, as crianças iam dizendo seus nomes:

- Mamãe, olha o planeta Júpiter.
- Planeta anel... Saturno.
- Júpiter é o maior planeta do Sistema Solar.
- Ahh! Estou voando... que legal!
- *Vamo voltar pra Terra.*
- Outro dia eu quero viajar *pro* espaço de novo.

Ao longo da nossa viagem espacial, as crianças se envolveram e se divertiram bastante, interagindo conosco e com os colegas. Além disso, elas fizeram movimentos semelhantes aos que fazem os astronautas, como se estivessem flutuando no espaço. Outra questão que nos chamou atenção é que algumas delas mencionaram o desejo de terem um foguete maior, em que coubesse sua família. Ao longo da viagem, citaram informações obtidas durante o desenvolvimento do projeto.

As crianças fizeram contagem regressiva para voltar ao planeta Terra. Ao final do encontro, informamos sobre a culminância do projeto, nosso primeiro encontro presencial, que ocorreu no dia 20 de outubro de 2021. Crianças, famílias e professoras se reuniram para visualizar a lua cheia através de um telescópio. Foi um encontro muito especial e emocionante, após termos passado mais de um ano cumprindo o isolamento social, como determinado pela Organização Mundial da Saúde. Contudo, ressaltamos que, para o encontro em questão, foram adotadas todas as medidas de segurança estabelecidas durante a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que relatamos, bem como do referencial teórico, inferimos que, mesmo considerando as barreiras interativas e de socialização impelidas pela modalidade de ensino remoto, foi possível pensar/planejar propostas lúdicas e significativas para as crianças, baseadas na escuta sensível. A proposta da viagem espacial, como também as demais (leituras de literaturas, vídeos, produção do foguete, visualização da lua, etc.), possibilitaram uma maior participação e envolvimento das crianças e de suas famílias ao longo de todo o percurso investigativo. A maneira como elas reagiram, seus dizeres, seus movimentos, suas expressões reforçam a importância de serem escutadas e respeitadas, enquanto sujeitos integrais, ativos, criativos e agentes da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2009**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450_11-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de

17 de dezembro de 2009. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.

CAMPOS, Roselane; DURLI, Zeneide. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221- 243, jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William Anold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DÍAZ-CASTRILLÓN, F. J.; TORO-MONTOYA, A. I. SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. **Med Laborat.**, 24(3):183-205, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books (2020).

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 59-104.

SANCHEZ, Sandra Gagliardi; KAHHALE, Edna Maria Peters. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Simone Patrícia da Silva¹–UAEI/UFCG
E-mail: simonecatia2007@gmail.com

Lívia Chaves Nascimento²–UAEI/UFCG
E-mail: chaveslivian@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do projeto de extensão “UAEI em ação: dialogando e construindo vínculos em tempos de pandemia com crianças e famílias da instituição”, aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPEX), desenvolvido entre julho e dezembro de 2021, durante o período de isolamento social, que objetivou garantir o direito à educação das crianças e preservar o vínculo entre elas, as suas famílias e a escola, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional dos pequenos. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, que abordará o desenvolvimento de propostas com literatura infantil junto às crianças durante a pandemia, procurando analisar como as práticas educativas e ações organizadas a partir da

¹ Professora efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Graduada em Pedagogia (UFPE). Doutora e mestra em Psicologia (UFPE). Especialista em Psicologia (UFPE).

² Graduanda em Pedagogia (UFCG). Colaborou como apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

literatura infantil contribuíram para a formação da criança leitora, para a construção de vínculos entre as crianças e as professoras, bem como para a ressignificação do contexto de isolamento.

A Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), vinculada à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), promove, ao longo de sua existência, um conjunto de práticas que situam a criança como protagonista em todo o processo de construção de conhecimento. Com esse intuito, a equipe pedagógica da Unidade elabora projetos e organiza os espaços e materiais da Unidade a fim de estimular a interação, a leitura, a imaginação, a criatividade, a investigação, a brincadeira livre e a fantasia das crianças.

Como Gandini (2016), entendemos que esses espaços educacionais devem garantir a plena liberdade da criança para expressar suas emoções, dar vazão às construções e mostrar as suas potencialidades. Um exemplo desse tipo de espaço é a biblioteca da Unidade, que possui um rico acervo de literatura infantil para os pequenos. Nele, as crianças leem, conversam, contam, recontam, fantasiam, constroem diferentes conhecimentos e se divertem. Além disso, fazem empréstimo de livros para lerem com suas famílias em casa. Essa proximidade das crianças com os livros também está presente nas salas de referência, sendo este um lugar em que exploram os livros com liberdade e alegria, questionam e se encantam com os personagens e as paisagens que emergem das histórias.

Essa rotina, entretanto, foi repentinamente modificada nos anos de 2020 e 2021, em consequência da pandemia provocada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou, de emergência sanitária a pandemia, a situação de contaminação pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2 (Díaz-Castrillón; Toro-Montoya, 2020). Além disso, a organização orientou que as autoridades de todo o mundo restringissem a livre

circulação de civis, fechassem estabelecimentos, tornassem obrigatório o uso de máscaras faciais, assim como a higienização constante das mãos e utensílios, como medidas preventivas à contaminação. A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), alinhada às prescrições mencionadas, suspendeu as atividades acadêmicas presenciais em todas as suas Unidades em 18 de março de 2020.

Em abril do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP nº 05/2020, com orientações sobre o calendário e as atividades escolares remotas para todas as etapas de ensino. Porém, ao mesmo tempo em que tentava reorganizar as atividades pedagógicas, desconsiderava as especificidades da Educação Infantil, pois as orientações tinham um caráter escolarizante, que não condizia com o estabelecido no aparato legal e nem com os conhecimentos construídos, até então, acerca dessa etapa da educação (Leal; Amorim; Lima, 2022).

Diante das incertezas, a equipe da Unidade enfrentou inúmeros dificuldades a fim de se adequar ao modelo remoto, pois os eixos estruturantes para essa etapa de ensino são as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). Ademais, outras questões inquietavam a equipe: como manter o vínculo com as crianças? Como garantir sua aprendizagem? Como trabalhar com a literatura infantil no modelo remoto? Como construir propostas significativas para crianças nesse modelo, respeitando as especificidades dessa etapa?

Ancorados nessas perguntas norteadoras, descrevemos abaixo os caminhos encontrados pela equipe de docentes em 2021 para trabalhar literatura com crianças na faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses na UAEI.

Para refletirmos sobre as ações na temporalidade da pandemia, recorreremos aos conhecimentos produzidos pela perspectiva sócio-histórica e pela sociologia da infância, por entender que as

discussões construídas nesses campos contribuem para discorrer sobre a concepção de criança e as práticas da Unidade no contexto da crise sanitária provocada pelo coronavírus.

Inicialmente, o capítulo apresenta a metodologia utilizada no estudo; em seguida, faz uma breve discussão sobre a perspectiva de criança adotada no projeto; logo após, discorre sobre a literatura na Educação Infantil. Por fim, relata algumas propostas com literatura desenvolvidas ao longo de 2021.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, que teve como objetivo relatar algumas propostas com literatura na UAEI durante o período de agosto a dezembro de 2021.

A equipe era composta por todos os docentes da UAEI e o grupo de apoio, que contava com técnicos administrativos e estudantes de graduação do curso de Pedagogia da UFCG. Após as primeiras reuniões do grupo, ficou acordada a criação coletiva dos eixos norteadores das propostas: vídeos, literatura, *lives* e e-books. A partir disso, foram criadas comissões responsáveis por cada eixo. Todo o material produzido foi encaminhado para famílias através do grupo de WhatsApp.

Participaram das ações do projeto todas as crianças matriculadas na UAEI em 2021, na faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses. Os encontros com as crianças eram realizados três vezes por semana, com duração de 1 hora, pela plataforma do Google Meet. Além disso, eram enviadas propostas assíncronas pelo WhatsApp, para serem realizadas com o acompanhamento da família.

Para coleta dos dados, foram realizadas observações participantes, registros escritos dos encontros, fotos enviadas pelas famílias e videograções.

A CRIANÇA E O CONTEXTO PANDÊMICO

Ressaltamos que os estudos sobre crianças e infâncias são amplos e mobilizam conhecimentos de diferentes áreas. Contudo, como citado anteriormente neste relato, buscamos na perspectiva sócio-histórica e na sociologia da infância fundamentar a concepção de criança adotada aqui.

A perspectiva sócio-histórica contribui quando mostra que o desenvolvimento do ser humano é marcado pelo contexto social, histórico e cultural (Bock; Gonçalves; Furtado, 2007). Sendo assim, a construção da sua subjetividade está atrelada às condições concretas de sua existência. Defende, portanto, que o ser humano seja compreendido em sua totalidade, sendo considerados os aspectos biológico e cultural, bem como as interações estabelecidas por ele com seu meio. Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo dialético em que o indivíduo atua sobre o mundo transformando-o e, ao mesmo tempo, é afetado por ele (Vygotski, 2001). A partir desse olhar, Vygotski (2009) ressalta que a criança, como indivíduo sócio-histórico, participa ativamente da vida social e a transforma criativa e coletivamente.

O campo da sociologia da infância colabora para compreender essa ação coletiva da criança em relação ao mundo que a rodeia. Como Corsaro (2011) destaca, ela não se limita a fazer imitações do mundo adulto. A criança, segundo o referido autor, age inventiva

e criativamente reelaborando papéis, questionando modelos, atribuindo novos significados para as coisas e a cultura.

Posto isto, ao compreender o desenvolvimento como um processo dialético, atentamos para as condições socioeconômicas e políticas atravessadas pelas crianças e suas famílias durante a pandemia, buscando entender as relações que constroem no ambiente virtual com os seus pares e os adultos, bem como a maneira como ressignificam as vivências durante o período de isolamento. No tópico seguinte, faremos uma breve discussão sobre a literatura e a sua importância para a etapa da Educação Infantil.

A LITERATURA INFANTIL

Segundo Macedo (2021, p. 96), “a literatura é lugar de abertura e liberdade”. Ela possibilita ao leitor ver o mundo de diferentes maneiras, refletir sobre ele e argui-lo. Ela afeta quem lê, exige tempo para reflexão, por vezes, obriga o indivíduo a sair de seu lugar.

Em se tratando de crianças, de acordo com essa autora, a literatura é provocativa, possibilita novas experiências, convida ao diálogo e amplia a visão de mundo dos pequenos. Mais que isso, ousamos dizer que ela é lugar de resistência diante da temporalidade da pandemia, pois permite que a criança lide com o medo, a tristeza, a solidão, as incertezas, sem perder a esperança, os sonhos, a fantasia, a alegria e o desejo de brincar.

Reyes (2010) destaca que a literatura permite aos pequenos lidarem com os conflitos e as tensões do seu mundo, com os sentimentos de raiva, ódio, amor, dentre outros. Além disso, as experiências estéticas proporcionadas por um bom livro de literatura estimulam a competência interpretativa da criança e seu olhar sensível

sobre as coisas. Nesse sentido, ela é um ato de encontro com o outro e com nós mesmos no processo de construção de conhecimento.

Nesse encontro, por vezes, as hipóteses construídas pelas crianças são confirmadas. Em outras ocasiões, suas teorias e certezas são confrontadas gerando dúvidas e fazendo-as recriar ou redefinir suas hipóteses. A literatura, portanto, também é lugar de contradições e de confrontos.

Ademais, nesse mundo imaginário oportunizado pela literatura, a criança dialoga com muitas vozes, assume diferentes papéis em uma história (mãe, pai, avó, irmão, animal, etc.), subverte papéis, reconta e modifica a narrativa a partir da sua experiência e atribui sentidos para a sua realidade. Sendo assim, a literatura também é lugar da construção da subjetividade, como ressaltam Salutto e Corsino (2014).

Diante do exposto, é evidente a importância da literatura para o desenvolvimento da criança. De forma presencial na UAEI, os encontros entre crianças e livros de literatura seguiam uma rotina na qual eram estimulados a oralidade, a criatividade, a imaginação, a invenção, a interação, a participação, o reconto e a criação. Entretanto, toda essa dinâmica teve que ser reorganizada na pandemia. No próximo tópico, descrevemos como, durante a pandemia, a UAEI procurou oportunizar a literatura para as crianças.

LITERATURA INFANTIL NA UAEI: AFETO EM TEMPOS DE INCERTEZA

Durante o período de isolamento social, a equipe da UAEI se reunia semanalmente para realizar a escolha de obras literárias que seriam lidas nos encontros remotos com as crianças, bem como se-

lecionava quais livros seriam enviados para serem lidos em família nos dias em que não houvesse encontros virtuais.

Os livros selecionados atendiam os seguintes critérios: faixa etária dos grupos de crianças, qualidade textual e relevância temática. Com o objetivo de efetivar o trabalho, a equipe de docentes criou uma pasta na plataforma no Google Drive para armazenar as obras em formato digital, a fim de que ficasse disponível para consulta e uso pelos professores e pelo pessoal de apoio da instituição. A tabela abaixo traz alguns exemplos de livros que foram trabalhados nos encontros remotos e nas atividades assíncronas.

TABELA 1 – LIVROS UTILIZADOS

Autor(a)	Título
Paula Browne	<i>Uma zebra fora do padrão</i>
Valéria Belém	<i>O cabelo de Lelê</i>
Canini	<i>Um redondo pode ser quadrado?</i>
Eric Carle	<i>A lagarta comilona</i>
Stephen Michael King	<i>O homem que amava caixas</i>
Beatriz Carvalho e Renata Bueno	<i>Misturichos</i>
Anna Llenas	<i>O monstro das cores</i>

Fonte: Acervo das professoras (2021).

Os livros mencionados no quadro acima são uma pequena amostra de todo o trabalho com literatura desenvolvido em 2021.

Ressalta-se que a literatura foi indispensável para manter os vínculos entre os sujeitos no período do isolamento social. Assim, com o apoio do suporte tecnológico, foi possível promover encontros literários entre pessoas que se encontravam distantes fisicamente. Por meio da leitura, as pessoas se conectaram, compartilharam suas vivências e seus sentimentos (Pinheiro; Lottermann, 2022).

Em se tratando da Educação Infantil, não foi diferente. Segundo Baptista e Sá (2022), a literatura surgiu como possibilidade

de trabalho com os pequenos, uma vez que o distanciamento das crianças do espaço físico e da convivência com seus pares e professores provocou a reelaboração de práticas apoiadas em plataformas virtuais, que deveriam respeitar os princípios e as diretrizes pensadas para essa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, a literatura, ao criar janelas que possibilitam o encontro consigo mesmo e com o outro, a partir da identificação com os personagens e com os contextos que atravessam as narrativas, possibilita ao pequeno leitor descobrir ou perceber sentimentos e sensações que, até então, negava ou não conseguia compreender (Baptista; Sá, 2022; Reyes, 2010).

Isso ficou evidente em vários encontros nos quais a literatura foi usada como estratégia com as crianças. Numa ocasião específica, em que lemos a história *O monstro das cores*, as crianças falaram sobre o que estavam sentindo: tristeza. Ao serem questionadas sobre as causas da sua tristeza, várias delas fizeram o seguinte relato: “Não posso ir para casa de minha vó, do meu vô”, “Não brinco com os meus amigos”, “Não brinco lá fora”.

Em outra ocasião, quando se identificaram com o coelhinho assustado de uma história, as crianças falaram de seus medos: medo de ficar doente, medo de alguém da família adoecer, medo do vírus, medo de morrer. Baptista e Sá (2022) argumentam que a conexão entre a obra literária, o eu e o outro, possibilitada pelos momentos de leitura, pode provocar tristeza, tensão e angústia. Ao mesmo tempo, como ressalta Reyes (2010), provoca o encontro com a alegria, o prazer e a realização de fantasias.

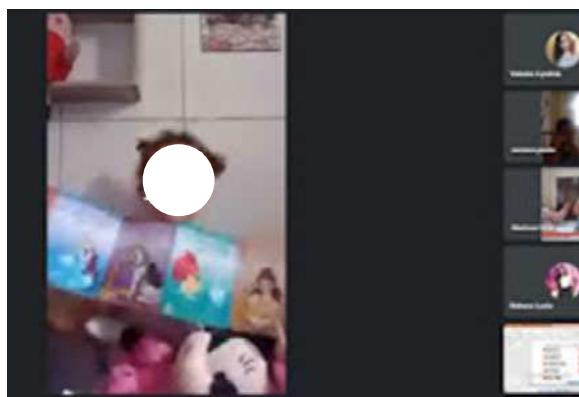
Em muitas situações, foi possível observar esse fato. Em um dos grupos de crianças da Unidade, elas recontaram coletivamente a história sobre o medo e construíram personagens que destruíam o vírus, salvavam pessoas doentes ou faziam uma proteção para as suas

casas. Uma delas criou um vulcão para seu personagem “matar” e “destruir” o vírus. Assim, as crianças ressignificaram seu contexto.

A literatura também proporcionou momentos de muito prazer e felicidade entre as crianças e suas famílias. Por meio dela, as crianças se sentiram inspiradas a desenhar, pintar e construir “invenções” com suas famílias (maquete de casas de papelão, naves espaciais de caixas, entre outras coisas).

O desejo de ler histórias era imenso. Não foram raras as ocasiões em que as crianças trouxeram livros para os encontros virtuais, a fim de compartilhar com os amigos, “ler” as histórias ou pedir para as professoras contarem algo. Sendo assim, pode-se afirmar que o trabalho com a literatura proporcionou o encontro com variados sentimentos e instantes de diálogo, interação e partilha entre todos os envolvidos na leitura e discussão das questões suscitadas por cada história. A imagem abaixo é um exemplo dessa partilha, mostrando uma criança que se sente convidada a narrar uma história conhecida por ela.

FIGURA 1—CRIANÇA CONTANDO UMA HISTÓRIA



Fonte: Acervo das professoras.

De acordo com Baptista e Sá (2022), oportunizar o contato com a literatura, mesmo quando não há a materialidade dos corpos no mesmo espaço, como aconteceu no período de isolamento social, é fundamental para a construção das subjetividades e parte do princípio de que o acesso à literatura de qualidade é direito de todos. Também foi essencial para estimular o desenvolvimento intelectual e socioafetivo das crianças por meio de várias vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato mostra que a prática com uso de literatura assegurou a ampliação do repertório literário e da visão de mundo das crianças, favoreceu vivências nas quais elas exploraram a imaginação, fantasiaram e construíram novos significados e sentidos para a sua realidade. A leitura e a releitura de obras literárias possibilitou que elas expressassem emoções e sentimentos relacionados ao momento do distanciamento, compartilhassem conhecimentos e encantamentos com seus familiares e docentes, fortalecendo, assim, o vínculo entre esses atores sociais.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia; SÁ, Alessandra Latalisa de. Educação Infantil no contexto da pandemia: a literatura como direito das crianças. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 64 - 88, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022064. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22023>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES; Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2007.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DÍAZ-CASTRILLÓN, Francisco Javier; TORO-MONTOYA, Ana Isabel. SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. **Med Laborat.**, 24(3):183-205, 2020.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem da Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 137-149.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva. Currículo da educação infantil no contexto da pandemia: problematizando concepções e relações. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 109–126, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp109-126. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12676>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes

(Org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

PINHEIRO, Alexandra Santos; LOTTERMANN, Clarice. Literatura em tempos de pandemia: leitura e afeto em encontros literários. *Leitura: Teoria & Prática*, [S.l.], v. 40, n. 85, p. 77-92, 1 mar. 2023. **Revista Linha Mestra**. <http://dx.doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n85p77-92>.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

SALUTTO, Nazareth; CORSINO, Patricia. As crianças e os livros na creche. *In*: CORSINO, Patricia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1930.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO

Janice Anacleto Pereira dos Reis ¹–PPGEd/UFCG
janiceanacletols@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, é importante que o fazer pedagógico oriente-se por práticas que considerem as múltiplas linguagens. É por meio da música, da fotografia, da modelagem, da escrita, da matemática, da dança, da brincadeira, do desenho, entre outras linguagens que a criança poderá desenvolver-se nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (Brasil, 2009)

Possibilitar o desenvolvimento integral da criança por meio de diferentes linguagens é buscar garantir que o sujeito acesse o patrimônio cultural da humanidade. As instituições de Educação Infantil têm função importante na formação das novas gerações, pois podem facilitar ou negligenciar o acesso da criança à cultura

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (2019); especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020); graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2016); técnica pedagoga na Secretaria de Educação de Campina Grande (2023). E-mail: janiceanacletols@gmail.com. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6523109604539997>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6170-3717>.

socialmente valorizada, esta crucial para a formação do cidadão e a constituição do sujeito (Bueno, 2011).

É nas interações e brincadeiras que a criança participa da cultura, constrói identidade pessoal e coletiva (Brasil, 2009), logo é essencial que as práticas na Educação Infantil valorizem as especificidades da infância, o lúdico, a imaginação, a fantasia, a criatividade, as descobertas.

Por compreendermos isso, defendemos que as práticas na Educação Infantil sejam respaldadas nas múltiplas linguagens. Sendo assim, buscamos manter nossas propostas conceitualmente fundamentadas e articuladas às experiências das crianças, mesmo no modo de ensino remoto, período de muitos desafios, sobretudo, para a referida etapa, que se constitui essencialmente por interações e brincadeiras.

Nessa direção, trazemos um relato de experiência de uma professora substituta² da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que ocorreu no ano de 2021, contexto pandêmico, em que se fez necessário o ensino remoto, composto por interações síncronas e assíncronas.

O texto divide-se da seguinte forma: na primeira parte, discorremos sobre os procedimentos teórico-metodológicos utilizados. Na segunda, trazemos a importância do fazer pedagógico na Educação Infantil, pautado nas múltiplas linguagens. Posteriormente, abordamos nossa experiência com crianças de 5 anos no ensino remoto, mediante as múltiplas linguagens com algo inerente à nossa prática. Por fim, tecemos considerações sobre as múltiplas lingua-

gens na Educação Infantil, ressaltando ainda os desafios do ensino remoto para a etapa.

PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente texto constitui-se um relato de experiência de uma professora substituta da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que ocorreu no ano de 2021, contexto pandêmico, em que se fez necessário o ensino remoto.

O ensino remoto diz respeito à transposição do ensino formal, no espaço presencial, para o espaço digital, com foco no conteúdo, além de uma gama de abordagens educativas, metodologias e atividades (Almeida, 2020). Refletir sobre essa transposição no contexto da Educação Infantil, de acordo com Ujiie, Mitura e Pietrobbon (2022), é uma perspectiva que vem sendo ressignificada pela práxis, numa dialogia entre teoria e prática, que leva em consideração a criança em seu universo de pertença, o contexto vivido, o concebido, o percebido, a família coparticipante, a mediação da tecnologia e o acolhimento de si e do outro, estando ancorada na realidade iminente.

O ensino remoto é composto por interações síncronas e assíncronas. As interações síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real. Exemplos: bate-papos virtuais (conferências, audioconferências, videoconferências, *lives*, etc.). As interações assíncronas, por sua vez, não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo flexibi-

² Esteve em exercício na instituição entre os anos de 2020 e 2022.

lidade temporal e espacial, como fóruns virtuais, blogs, videoaulas gravadas, etc. (Oliveira *et al.*, 2020).

Como dito anteriormente, valemo-nos de um relato de experiência, perspectiva metodológica que, para Tessmer e Rutz (2021), tem por finalidade descrever um determinado fato, o qual, na maior parte das vezes, não provém de pesquisas. Trata-se da experiência individual ou de um grupo/profissionais sobre uma dada situação.

Dessa maneira, buscamos explicitar os detalhes da nossa experiência, com o objetivo de auxiliar as investigações de outros pesquisadores da área sobre a temática. Esse tipo de texto não necessita de aprovação do Comitê de Ética, todavia é importante que nos orientemos por princípios éticos. Logo, resguardamos as identidades e as imagens dos sujeitos (crianças) no texto.

Os dados construídos para nossa análise foram gerados a partir de documentos (diários de reflexão e planejamentos docentes) e fotografias armazenadas no Google Drive, enviadas pelas famílias das crianças, sobre as propostas realizadas por elas nos encontros síncronos e assíncronos. Os encontros síncronos se deram por meio de plataforma virtual, três vezes por semana, nas segundas-feiras e quartas-feiras, por uma hora. Os encontros assíncronos, por sua vez, aconteceram nas quintas-feiras e sextas-feiras, a partir de proposições pedagógicas enviadas para as famílias, via aplicativo de mensagens.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o documento normativo para Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIS),

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, a partir do conhecimento de si e do mundo; a ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem a movimentação ampla; a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos da criança; o incentivo à curiosidade e a exploração do mundo físico e social, do tempo e da natureza; o relacionamento e a interação das crianças; além de diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, dança, poesia e literatura (Brasil, 2009).

O referido dispositivo é norte para o debate de práticas mais construtivas e significativas na Educação Infantil. Escutar a criança é o ponto de partida para assegurarmos que ela se torne protagonista da sua aprendizagem e, assim, possamos guiá-la de forma produtiva. Não deve haver, ainda, parâmetros sobre as conquistas da criança, respaldados pela visão adultocêntrica (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Para além disso, a criança deve ter seus processos encaminhados nas instituições de Educação Infantil por diversas linguagens e é nessa lógica que pautamos o nosso fazer pedagógico, buscando ouvir as crianças, seus anseios, suas angústias, comemorar com elas seus avanços e conquistas. Para tal, consideramos crucial a articulação das experiências das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, histórico, social e tecnológico (Brasil, 2009). Por isso, valemo-nos de uma prática pedagógica ancorada na presença de múltiplas linguagens.

Nesse sentido, a Educação Infantil vem buscando superar a concepção unicelular de linguagem, geralmente, revestida pela linguagem verbal e escrita; e, por vezes, pela linguagem matemática.

Transcender essa concepção considera que a criança se comunica e se expressa por meio de múltiplas linguagens, de “cem linguagens”, como escreve Loris Malaguzzi em sua poesia³ (Gonçalves; Antonio, 2007).

Nas crianças, especialmente, as de pré-escola, é comum percebermos o gosto e a curiosidade pela pintura, pela escrita, pelo desenho, pela música, pela dança, pela natureza, enfim, pela vida. Desse modo, o(a) professor(a) deve estar atento(a) às curiosidades das crianças e às formas como costumam se expressar e se relacionar com o mundo ao seu redor.

Sendo assim, as crianças precisam de espaço e materiais diversificados para experimentar, explorar e expressar o que aprendem nas vivências dentro e fora das instituições. Quanto mais diversificados, ricos em possibilidades de tato, organizados e acessíveis forem o espaço e os materiais presentes nas instituições, tanto na área interna quanto na área externa, mais possibilidades de experimentação e de expressões as crianças terão em sua experiência, pois quanto mais exploram o mundo ao seu redor, mais têm o que expressar por meio da fala, do corpo, do desenho, do faz de conta, da experimentação. O espaço bem organizado promove a atividade autônoma das crianças, já que não precisam esperar as orientações dos adultos para iniciar uma atividade (São Paulo, 2019).

A criança interage, aprende e se expressa para conhecer o seu corpo e o mundo que a rodeia, mediante múltiplas linguagens. Logo, o(a) professor(a) exerce um papel relevante como potencializador(a) e pesquisador(a) das múltiplas linguagens no cotidiano

³ Poesia de Loris Malaguzzi: Invece il cento c'è. In: EDWARDS, C.; Gandin, L; Forman, G. **I cento linguaggi dei bambini**. Edizione Junior, Italia, 1995; e recentemente publicada em português pelas Artes Médicas como: *As Cem Linguagens da Criança*. Com ilustração de Francesco Tonucci. Com olhos de criança. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

educativo, visto que os saberes infantis são construídos com a promoção de atividades de exploração e experimentação dos sentidos, mediante materiais táteis, sonoros, visuais, gustativos, etc., que devem se entrelaçar por brincadeiras livres e dirigidas, interações com adultos e crianças, contação e narrativa de histórias infantis (Bersch *et al.*, 2019).

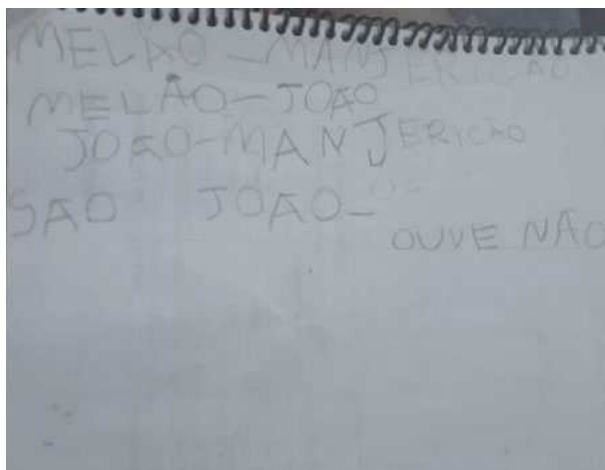
PRÁTICAS E FAZERES COM CRIANÇAS NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO

A escuta das crianças foi crucial para a apreensão de temáticas possíveis de contextualizar e problematizar em nossas propostas pedagógicas e, assim, proporcionar aprendizagens significativas para as crianças em ambiente doméstico, durante o período de ensino remoto.

As sequências didáticas perpassam o nosso fazer pedagógico, por a considerarmos como possibilidades importantes para o desenvolvimento integral das crianças, o qual deve ocorrer a partir de diversas linguagens. Para Faria e Dias (2007), as sequências didáticas consistem em atividades significativas que podem ou não ter desdobramentos, ou seja, continuidade posterior a sua realização em várias outras. Sendo assim, no nosso planejamento, organizamos situações nas quais as crianças pudessem tornar-se sujeitos protagonistas do seu próprio aprendizado.

Para a discussão, selecionamos três recortes dos materiais gerados a partir de sequências didáticas, sobre a temática “São João”, construídas no mês de junho de 2021, para serem disparadoras de reflexões.

FIGURA 1- PRODUÇÃO ESCRITA DE PALAVRAS QUE RIMAM



Fonte: Acervo da autora, 2021.

A proposta 1 – *Produção e escrita de palavras que rimam* foi realizada em encontro assíncrono por CV, de 5 anos⁴. Anteriormente à realização da vivência, em encontro síncrono, mostramos às crianças, por meio da plataforma virtual, a parlenda “Capelinha de melão”. Posteriormente, pedimos que as famílias ajudassem as crianças a escreverem palavras que rimassem, a partir de palavras da parlenda. Para tal, exploramos simultaneamente os gêneros textuais parlenda e rima. Nosso intuito foi explorar a linguagem escrita, a partir de práticas de alfabetização e letramento. Com isso, buscamos garantir o direito das crianças a acessar bens culturais (leitura e escrita de textos - parlenda e rima), ao mesmo tempo em que respeitamos o direito delas de vivenciarem as propostas de forma lúdica e brincante.

⁴ Iniciais dos nomes das crianças seguidas pela idade.

FIGURA 2- RECEITA DE BOLO DE MILHO



Fonte: Acervo da autora, 2021.

A proposta 2 - *Receita de bolo de milho* foi realizada em encontro assíncrono por A., de 5 anos. Na imagem, a criança mostra com orgulho o bolo de milho que fez com ajuda de sua mãe. Anteriormente à realização da receita, em encontro síncrono, exploramos a temática “Comidas típicas do São João”, o que originou uma vivência assíncrona, na qual as crianças e as famílias deveriam elaborar uma receita junina.

Na ocasião, pedimos que as famílias observassem com as crianças aspectos tais como: textura dos ingredientes; quantidade e volume dos ingredientes utilizados; temperatura e tempo da receita ao forno; forma de servir (quente, frio, morno). Em seguida, as crianças deveriam registrar o processo da receita por meio de fotografias. Na última etapa, as crianças deveriam, em encontro síncrono,

explicar o processo da receita para os colegas, o apoio pedagógico e as professoras. Nossa intenção foi que as crianças participassem de eventos da rotina familiar, algo importante para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que acessassem a linguagem escrita, o desenho e a matemática, de forma lúdica.

FIGURA 3—CONFEÇÃO DE VASSOURA



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Na proposta 3 - *Confeção de vassoura*, buscamos suscitar nas crianças e famílias a criatividade, a imaginação e a colaboração na realização da vivência. Confeccionar “vassouras juninas”, mais do que explorar o São João, evento cultural valioso, especialmente para a cultura nordestina, permitiu às crianças vivenciarem diver-

sas linguagens, tais como: a plástica - pela produção da vassoura; o brincar - ação lúdica da criança na vivência; a matemática - centímetros de tecidos usados, espessura, altura de objetos, quanto tempo usado para produzir a vassoura; a oralidade - as crianças explicaram, em encontro síncrono, o processo da confecção do objeto; a gráfica - pelo desenho ou escrita da vassoura que as crianças produziram; a dança/musical - ao final, as crianças dançaram com suas vassouras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que as propostas da Educação Infantil perpassem diversas linguagens, as quais devem estar articuladas simultaneamente entre si. Para isso, é importante a clareza dos objetivos da Educação Infantil, algo que ainda, no Brasil, está em processo de apropriação, visto que, por muitos anos, reverberou nas instituições a visão essencialmente assistencialista.

Somente com a redemocratização brasileira, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Educação Infantil se tornou primeira etapa da educação básica e, portanto, direito da criança de até cinco anos e onze meses, a ser cuidada e educada em espaços institucionalizados.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (Brasil, 2017), intensificaram-se as discussões sobre as especificidades da etapa, as questões de desenvolvimento infantil, as concepções de criança e infância, a for-

mação e qualificação profissional, entre outros aspectos que forjam debates entre professores e pesquisadores.

A Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), desde sua fundação, mostrou-se em defesa de práticas pautadas nos direitos da criança. Ademais, é imensurável a relevância política e social da instituição na formação de profissionais⁵.

Diante disso, mesmo no contexto do ensino remoto, a UAEI buscou ofertar às crianças práticas de qualidade, semelhantes às que ocorrem no modo presencial. Explorar as múltiplas linguagens em nossas práticas, a partir de vivências significativas para as crianças, foi um desafio, considerando que as crianças estavam em ambiente doméstico. Dessa forma, foi imprescindível a participação das famílias, pois, sem elas, nosso fazer pedagógico seria irrealizável.

A escuta das questões trazidas pelas crianças nos encontros síncronos nos norteou a pensar vivências, as quais pudessem instigar as crianças e as famílias. Foi na escuta das crianças que nasceram as vivências de temática junina. As vivências foram atravessadas por diversas linguagens, a escrita, o desenho, a fotografia, a pintura, a dança, a modelagem, entre outras.

Nosso desafio no ensino remoto foi o distanciamento físico das crianças, uma vez que é essencial para o desenvolvimento infantil a exploração dos órgãos dos sentidos, o toque, o cheiro, a escuta, o gesto, o sentir, enfim, experimentar a natureza e a vida. Outro desafio refere-se à tecnologia, não acessível para todas as classes sociais, pois muitas crianças participaram dos encontros síncronos pelo celular, por não terem computador; a qualidade da internet, o

desfoque de imagem e som; o tempo de exposição às telas de celular e/ou computador, que leva à exaustão mental e visual em adultos e crianças.

Por fim, o percurso pedagógico foi desafiador e árduo no modo remoto, mas frutificou conquistas e aprendizagens diversas ao longo do caminho, tanto para a professora, quanto para as famílias e as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino híbrido: rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental**. Curitiba, PR: Pró Infantil, 2020.

BERSCH, Ângela Adriani Schmidt; GARCIA, Narjara Mendes. **As múltiplas linguagens na educação das infâncias: experiências de ensino e aprendizagens compartilhadas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 7-11.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jun. 2023.

⁵ A realização de concurso para professor substituto tem permitido que, ao término do contrato, válido por dois anos, os/as profissionais colaborem para a disseminação de práticas em outras instituições de ensino, semelhantes às que acontecem na UAEI.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2023.

EDWARDS, Caroyne; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

GONÇALVES, Cristiane Januário Gonçalves; ANTONIO, Débora Andrade. As múltiplas linguagens no cotidiano das crianças. **Zero-A-Seis**, v. 9, n. 16, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://>

periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/853. Acesso em: 21 maio 2023.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020. 30 p. (Coleção Ensino Remoto no PLE 1). ISBN 978-85-7946-342-6. Disponível em: http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.docentes.ensino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.

SÃO PAULO. SP. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019.

TESSMER, Casarin Sidnéia; RUTZ, Adrize. Relato de experiência e estudo de caso: algumas considerações. **Journal of Nursing and Health**, 11, n. 4, 2021. ISSN: 2236-1987. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/21998/13686>. Acesso em: 23 jan. 2023.

UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; MITURA, Marlei. Educação da infância e ensino remoto: interseções, tecnologia e aprendizagem na educação infantil. In: GODOY, Miriam Adalgisa Bendim; POLON, Sandra Aparecida Machado. **Educação em tempos de complexidade**: desafios e proposições. [livro eletrônico]. Maringá, PR: Uniedusul, 2022. p. 13-22.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CRIANÇAS E A LINGUAGEM MUSICAL NA UAEI/UFCG NO PÓS-PANDEMIA

Antônia Luana Demetrio de Souza¹–PPGEd/UFCG
Email: luanademetrio661@gmail.com

Maria Isabella Santos Sousa²–UFCG
Email: mariaisabellasantos7898@gmail.com

Roseane Rodrigues de Macedo³–UAEI/UFCG
E-mail: roseane.rodrigues@professor.ufcg.edu.br

INTRODUÇÃO

 artigo apresenta um recorte do projeto didático⁴ promovido por duas professoras e uma aluna de apoio pedagógico da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG), desenvolvido com um grupo de crianças de dois anos (Grupo 2), de maio

¹ Graduada em Pedagogia e mestra em Educação (UFCG). Atuou como professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Atualmente, é professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Campina Grande/PB.

² Graduada de Pedagogia (UFCG). Colaborou como apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

³ Professora efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Graduada em Pedagogia (UEPB). Mestra em Educação (UFCG). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (Unb).

⁴ O título do projeto é “Que som é esse?”, em referência às falas das crianças que, sempre que ouviam o som de um instrumento musical ou manuseavam um material não estruturado, nos faziam tal pergunta.

a novembro de 2022. Tem como objetivo discutir a importância da musicalidade nas práticas educativas da Educação Infantil, com destaque para as crianças do Grupo 2 da UAEI/UFCG, sobretudo em um contexto pós-pandêmico.

São explicitadas as principais vivências desenvolvidas, tendo como principal fundamentação teórica os estudos de Brito (2003, 2007 e 2012), Gohn e Stavrakas (2010) e Souza (2020). Ademais, como documentos norteadores que dão suporte às teorias abordadas, apresentamos as definições acerca da musicalidade constantes na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC-EI (Brasil, 2017).

Segundo Gohn e Stavrakas (2010), a música é uma forma de expressão e manifestação cultural, considerada um dos principais elementos da nossa cultura. A música está presente na vida de todas as pessoas nas diferentes épocas, culturas e sociedades, acompanhando a história da humanidade e exercendo as mais diversas funções.

Nesse sentido, podemos afirmar que a relação entre a criança e a música antecede os conceitos convencionados na sociedade, pois, desde o ventre materno, a interação com os sons, o silêncio e os ritmos faz parte da vivência dos pequenos (Godoi, 2011).

Ainda conforme o autor supracitado, as propostas que envolvem a música na Educação Infantil possibilitam o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos, considerando a subjetividade, o contexto socioeconômico, cultural, étnico e religioso de cada criança, a qual possui características próprias, mas interage com o meio no qual está inserida.

Considerando o exposto, organizamos o texto em dois tópicos, que tratam, respectivamente, da importância da música nas práti-

cas cotidianas infantis, respaldado por autores da área, ancorado também na legislação; e, na sequência, um relato das principais vivências e experiências musicais do projeto “Que som é esse?”.

METODOLOGIA

O presente artigo consiste em um levantamento bibliográfico e um relato de experiência (Gil, 2002; Grollmus; Tarrés, 2015; Soriano, 2004; Vosgerau; Romanowski, 2014). O levantamento bibliográfico é desenvolvido a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos, entre outros. Esse tipo de estudo tem como propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa (Gil, 2002; Vosgerau; Romanowski, 2014). Este artigo problematiza, por meio de contribuições teóricas, a importância da musicalidade nas propostas da Educação Infantil.

Em relação ao relato de experiência, Grollmus e Tarrés (2015) apontam que se trata de uma forma de narrativa, em que o autor do texto narra sua vivência em determinada situação. O relato de experiência do presente artigo é resultado de um projeto didático realizado com um grupo de crianças de dois anos de idade da UAEI/UFCG. Inicialmente, foram consideradas a observação e a escuta de cada criança, bem como seus interesses pelos instrumentos musicais; e, em seguida, foram ampliadas as suas possibilidades de vivências a partir de experiências diversas, como: leitura de livros infantis; recitação de poemas e versos; cantigas de músicas infantis; exploração de objetos não estruturados, entre outros. Sobre a observação, Soriano (2004) destaca que esta possibilita a obtenção de

informações importantes, além de ser um técnica que requer sensibilidade e atenção, uma vez que o próprio pesquisador se constitui como instrumento da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o dicionário *Oxford Languages*, “música” é uma palavra de origem grega, que vem de *musiké téchne*, que quer dizer “a arte das musas”. É uma combinação de elementos sonoros percebidos pela audição, que inclui variações nas características do som, tais quais: duração, altura, intensidade e timbre, e que ocorrem em diferentes ritmos, melodias ou harmonias.

No campo da educação, a música, enquanto arte, encontra respaldo em leis e documentos, os quais asseguram que as crianças têm direito a uma educação que promova o desenvolvimento de suas diferentes linguagens, bem como de suas potencialidades.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (Brasil, 1996, Seção I, §6º) destaca que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro” são consideradas linguagens que constituirão o componente curricular obrigatório da educação básica.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), a música é definida no princípio estético. O documento destaca a importância da educação estética para as crianças e a sua definição como sendo uma educação “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), no campo de experiência *Traços, sons, cores e formas*, defende que nessa etapa se faz necessária a promoção da participação das crianças em tempos e espaços para a manifestação e apreciação artística, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da expressividade e da criatividade.

Finalmente, destaca-se também a Lei nº 11.796, de 18 de agosto de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. Com essa alteração, o artigo 26 da LDB considera que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (Brasil, 2008).

Discorrer acerca das relações das crianças da Educação Infantil com os sons e a música é um tema instigante e inerente à própria infância, pois, de acordo com Brito (2007), a criança interage com o ambiente sonoro de diferentes modos, seja através da escuta de sons do seu entorno, por meio da produção vocal, corporal e até mesmo através da exploração de materiais diversos.

Brito (2012) defende que, na Educação Infantil, as crianças devem vivenciar experiências em um ambiente lúdico e rico de possibilidades também no campo musical. De acordo com a autora, as crianças se relacionam de forma natural e intuitiva com a música e os sons, já que estes, como forma de comunicação que representam, são algumas das principais formas de relacionamento humano.

Nessa lógica, o trabalho com a música deve ser prazeroso, não sendo impositivo, mas que valorize as experiências das crianças, contribuindo com sua sensibilidade e criatividade (Loureiro, 2008).

Para além disso, a música possibilita equilíbrio e felicidade ao ser humano, uma vez que, a partir do envolvimento com ativi-

des musicais, as crianças podem ampliar sua capacidade auditiva, a coordenação visomotora, suas capacidades de compreensão, interpretação e raciocínio, desenvolvendo a expressão corporal e a linguagem oral (Jeandot, 1997).

Posto isto, é perceptível a importância de propostas pedagógicas que possibilitem o trabalho com a música na Educação Infantil, uma vez que a relação das crianças com os sons e a música deve ocorrer de maneira intuitiva e natural, considerando seu caráter curioso e investigativo.

ARTE E INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS COM A MUSICALIDADE

Diante da rotina e dinâmica de um grupo de crianças de 2 anos de idade que estavam iniciando, pela primeira vez, suas experiências em um ambiente institucional, sabe-se que, geralmente, o período de adaptação delas à unidade de Educação Infantil é marcado por choros, medo, insegurança, temor e incertezas, tanto por parte das famílias, quanto, mais ainda, por parte delas. Afinal, estão chegando em um ambiente totalmente desconhecido. Portanto, a instituição educacional é crucial no desenvolvimento da criança, marcando os demais períodos de sua vida, pois possibilita a construção da sua identidade de mundo, nela adquirindo os princípios éticos e morais, onde surgem as dúvidas e interações (Silva; Timbó, 2017).

Frente a essa especificidade, nós, professoras, tivemos de dispor de diferentes e significativas propostas que pudessem acolher as crianças e propiciar a criação de vínculos afetivos com estas e suas famílias. Além disso, foi crucial considerarmos o contexto no qual as crianças e suas famílias estavam inseridas, marcado, primeiro,

pelo momento de separação entre elas; e, segundo, pelos inúmeros desafios físicos, cognitivos, emocionais e psicológicos, gerados pela pandemia⁵.

Nesse cenário, na tentativa de criarmos um ambiente acolhedor, capaz de gerar brincadeiras e interações em que elas pudessem se envolver, oferecemos-lhes, desde os primeiros encontros, variados instrumentos musicais para que pudessem brincar, interagir, experimentar, explorar e produzir sons, por acreditarmos que a linguagem musical, enquanto arte, é potencializadora da expressão humana e da sensibilidade.

Ao observarmos o contato das crianças com esses instrumentos, percebemos que elas se sentiam felizes, acolhidas e tranquilas em manuseá-los e tocá-los, bem como em explorar os sons que eles produziam. Destacamos também que algumas crianças já tinham contato prévio com alguns deles, tanto em casa quanto na igreja, entre os quais: bateria, violão e percussão.

Partindo de suas próprias experiências, com as vivências e os conhecimentos já conquistados, tanto essas quanto as demais crianças (que ainda não tinham experimentado tocar instrumentos musicais em outros espaços sociais) compartilhavam e contextualizavam seu fazer musical em uma dimensão criativa, imaginativa e de descobertas.

Diante dessa prerrogativa e considerando a Proposta Pedagógica da UAEI/UFCG, que traz a concepção de um currículo sensível no sentido de favorecer o planejamento e a organização de propostas pedagógicas que priorizam a observação e a escuta de cada criança e os seus interesses, ampliamos as possibilidades de vivências e oferecendo materiais não estruturados, como painéis usados, tubos

⁵ Essa experiência aconteceu em um período pós-pandêmico.

de linhas, caixas de sapato, baldes de tintas, latas de leite, tampas de panela, quengas de coco, entre outros recursos. Além de explorar e produzir livremente sons com os materiais, as crianças puderam acompanhar diversos ritmos de música e melodias, cantigas de roda e brincadeiras cantadas, que eram mediadas por nós.

Conforme as crianças foram se incorporando às propostas e aos desafios sonoros e de expressão musical, as famílias também foram convidadas a participarem, ativamente e de forma conjunta, das vivências do projeto.

Recebemos a visita do pai de uma criança que se apresentou com o violão e cantou algumas músicas infantis. As famílias participaram também contribuindo com os materiais não estruturados e participando de oficinas de construção de instrumentos musicais com estes e outros materiais. Construíram assim, com as crianças, chocalhos, tambores, bateria e cornetas.

E por que construir instrumentos musicais com as crianças?

De acordo com Brito (2003), num contexto em que o fazer se torna uma atividade cada vez mais distante das crianças, em que já encontram os brinquedos e produtos prontos, a possibilidade de construir instrumentos e/ou objetos sonoros assume especial importância. Segundo a autora, essa construção desperta a curiosidade e o interesse das crianças, pois, nesse processo, elas passam a se relacionar de maneira mais íntima e integrada com a música quando também produzem seus próprios instrumentos.

A proposta final do projeto foi a construção de um painel sonoro. Adquirimos um total de dez paletes e, previamente, prendemos em cada um todos os instrumentos musicais confeccionados, assim como os materiais não estruturados, como tampas, baldes, colheres de conchas, painéis de alumínio e bacias. Depois de finalizada essa parte, pedimos ao pai de uma das crianças da sala para fixar, na

parede, toda a estrutura. O painel sonoro ficou exposto na área do pátio da UAEI para que todas as crianças pudessem interagir e brincar com ele e ainda permanecer em excelentes condições de uso.

Ainda como parte das possibilidades de ampliação das experiências sonoras, no dia 9 de agosto de 2022, as crianças visitaram o Laboratório de Construção de Materiais Alternativos, coordenado pelo professor Romero Damião, vinculado à Unidade Acadêmica de Música (UNAMUS/UFCG). O Laboratório é um espaço destinado à disciplina de Oficina de Construção de Instrumentos Alternativos, do curso de licenciatura em Música, da UFCG.

Antes de nossa chegada ao Laboratório, o Professor Romero Damião organizou o espaço para receber todo o Grupo 2, disponibilizando uma amostra de seu acervo, especialmente os instrumentos de percussão. Fomos recebidos por ele à porta de uma das salas do Laboratório, tocando um instrumento (tambor). As crianças, ao ouvirem o som produzido por esse objeto, ficaram eufóricas e começaram a se mexer. Na sala, estavam dispostos exemplares do acervo, entre os quais: xilofones, tambores, chocalhos, violões, apitos, paus de chuva, flautas, maracás, blocos de madeira e baquetas.

As crianças prontamente se dirigiram àqueles que mais lhes chamaram a atenção e começaram a tocar, mexer, experimentar, manusear, manipular e observar como funcionavam; e também se puseram a escutar os sons produzidos por estes. Observamos que elas demonstraram especial interesse por determinados instrumentos, especialmente os xilofones, permanecendo um tempo maior no seu manuseio, provavelmente pelo fato de ainda não os conhecerem (isso aconteceu com a maioria delas). No total, o professor disponibilizou três xilofones e, no tempo em que estivemos no Laboratório, havia crianças tocando-os, mesmo depois de terem experimentado os demais.

Os tambores também chamaram muito a atenção do grupo pela variedade de tamanhos e materiais com os quais foram produzidos, ampliando as possibilidades das crianças em tocá-los. Além disso, o som produzido variava de acordo com o material que cada um tinha sido construído. As crianças brincaram de bater com as mãos e com baquetas, feitas de madeiras. Havia também chocalhos de todos os tamanhos e tipos: tubo de papel, cano de PVC, garrafas PET, latinhas descartáveis, potes grandes e pequenos, latas.

O pau de chuva também atraiu a atenção das crianças. À primeira vista, algumas delas não entenderam como funcionava o instrumento e mexeram, trocaram os lados e observaram. Imaginaram que se tratava de um chocalho grande e, ao sacudi-lo, não tiveram a força necessária para ouvirem o som que emitia. Com a nossa mediação, tocamos o instrumento da forma convencional, para a admiração delas. Ouvir, em silêncio, o som que “escorregava” por aquele tronco de bambu foi uma divertida experiência para todas elas e para nós, professoras.

As crianças usaram sua imaginação e transformaram, ressignificaram alguns instrumentos, como: o violão, em um martelo; e as flautas de cano PVC, em apitos. Ao final de nossa visita, depois de experimentarmos todos os instrumentos, solicitamos que cada criança escolhesse um de que havia gostado bastante e fizesse uma pequena apresentação para os colegas. Em seguida, despedimo-nos do professor, agradecendo-o por sua gentileza, e retornamos para a UAEI/UFCG.

No retorno à sala de referência, retomamos com as crianças o passeio e questionamos cada uma sobre o que viram, o que mais gostaram, como tinha sido, para elas, essa visita.

Seguem, abaixo, o relato das crianças e suas impressões acerca dessa visita. A professora inicia o diálogo:

- “E⁶”, do que você mais gostou no Laboratório? [professora].
- Tocar violão [“E”].
- “E”, você gostou de ter conhecido a sala dos instrumentos musicais? [professora].
- “E” balança a cabeça afirmativamente.
- Tinha “R”, “T” e “A” [“E”].
- Você gostou de tocar qual instrumento? [professora]
- Tocar (“E”).

A professora continua o diálogo com outra criança:

- Agora você, “H”, gostou do nosso passeio ao Laboratório? [professora].
- Eu gostei do violão e de tocar... a gente lá, naquele lugar que tem instrumento. Eu vi todos os meus colegas. Eu gostei do tambor. A gente tocou (e imitou os movimentos do xilofone) com o professor [“H”].

A partir da leitura desses excertos, destacamos a importância dessa visita para as crianças. Foi observado que elas se interessaram por diferentes instrumentos musicais, que, até então, não conheciam. Era nítida a curiosidade pelos instrumentos, para saber que som eles produziam. A visita reflete, conforme Brito (2003), a necessidade de trabalhar com a música na Educação Infantil reunindo uma variedade de fontes sonoras para que as crianças tenham a oportunidade de ampliar suas experiências.

Dando continuidade à conversa da professora para com o grupo, a criança “G” escuta a conversa, dirige-se para a professora e fala:

⁶ Utilizamos letras para nomear todas crianças, preservando suas identidades.

– A gente foi andando...eu gostei do violão [“G”].

Em seguida, a professora pergunta para “L”:

– Você gostou de qual instrumento, “L”? [professora].

E ele imita o violão.

– Você gostou da visita? [professora].

– Sim... tocar... um... é... carro [“L”].

Largo aparece “J” para fazer seus comentários:

– Gostei da salinha. Tinha um homem... chocalho... na sala tava nenê, “A”, “J” (e aponta para si). Toquei guitarra [“J”].

Tais falas evidenciaram o quanto a visita ao Laboratório foi marcante, prazerosa e divertida. Ao final, cada criança escolheu um instrumento e, a seu modo, se apresentou para a turma, para as professoras e para o professor Romero.

Brito (2003) critica que, no dia a dia da Educação Infantil brasileira, a música vem atendendo propósitos diversos, que utiliza a canção como um suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos, disciplina, etc. A música é, portanto, usada como um meio para atingir objetivos determinados pela instituição, como a música do Dia das Mães.

Contrariamente a essa visão, o trabalho com a música no Grupo 2 - tarde da UAEI/UFCG foi desenvolvido de forma natural, considerando os interesses, os gostos e as curiosidades das crianças. Não se tratava de um meio para alcançar um fim. As propostas iam sendo desenvolvidas à medida que as crianças demonstravam o interesse pela música e pelos sons, oferecendo inúmeras possibilidades de exploração.

Nesse sentido, a visita ao Laboratório teve o objetivo de levar as crianças a vivenciarem experiências ricas e divertidas com a música

e os sons, bem como a explorarem as inúmeras possibilidades com os instrumentos musicais disponibilizados pelo professor Romero. As crianças puderam se comunicar, produzir sons, explorar livremente os instrumentos, criar novos sentidos para eles, relacionando-se, assim, de forma espontânea com a música.

A professora volta a questionar as crianças, dessa vez, pergunta para “A”:

– E você, “A”, o que você lembra que viu na sala que visitamos? [professora].

– Eu gostei... tinha um homem (referindo-se ao professor) [“A”].

A conversa continua, agora com a criança “U”:

– Você gostou do nosso passeio de hoje, “U”? [professora].

“U” balança a cabeça, afirmativamente.

Agora, a professora dirige-se a “T” e, em seguida, a “R”:

– “T”, você gostou de ter ido visitar a sala dos instrumentos musicais? [professora].

– Não, saaaaa-laaaaa? to-caaar? [“T”].

– “R”, você gostou do passeio? [professora].

Ele sorri e balança a cabeça afirmativamente.

– Você quer voltar para aquela sala *pra* tocar outro instrumento? [professora]

Ele balança a cabeça negativamente e sai pedalando o velocípede [“R”].

“I” sorriu quando lhe perguntamos sobre o instrumento musical de que ela gostou.

Ao perguntar a “S” do que ela mais gostou na visita, ela sorriu e falou:

– Tocando tambor, tambor, tambor... [“S”].

A visita ao Laboratório considerou, conforme Brito (2003), a possibilidade de cada criança experimentar, improvisar e inventar. Assim, a educação musical é importante no sentido de formar, integralmente, a criança, sendo ela o centro do processo, o sujeito da experiência (Brito, 2003, 2007, 2012).

Para Godoi (2011), o trabalho com a música na Educação Infantil deve, portanto, ser realizado em contextos educativos que entendam a música como um processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto pós-pandêmico, frente aos desafios impostos pela pandemia, com destaque para a reclusão das crianças e suas famílias nos espaços domésticos, observamos que as experiências com sons e a musicalidade com as crianças do Grupo 2 da UAEI/UFCG possibilitaram, além da criação de vínculos entre as professoras e as crianças, importantes momentos de interações e brincadeiras entre elas. Tais experiências contribuem para que, desde muito cedo, as crianças desenvolvam o senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.796**, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm Acesso em: 20 jul. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf. Acesso em: maio 2023.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. 2007. 297f.

(Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. O menino e a folha de capim: trajetórias do fazer musical da infância. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, maio 2015.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003

SILVIA, Patrícia A.; TIMBÓ, Raimunda. O papel da escola no processo da socialização na Educação Infantil. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, Fortaleza, nº 3, p. 68-77, jan, 2017. Disponível em: <https://frjaltosanto.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/05/06-Artigo-O-PAPEL-DA-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de Pesquisa Social**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Vozes, 2004.

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti. Musicalização na educação infantil: um olhar sobre a base nacional comum curricular. **Revista da Fundarte**. Montenegro. jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 28 maio 2023.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudo de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, PUCPR, 2014.

A UAEI E A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabela Sarah Trigueiro Custódio de Brito¹–UFCG
i.belasarah@gmail.com

Beatriz Guedes de Carvalho Alves²–UFCG
beaguedesc@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência a respeito da arte na Educação Infantil, refletindo sobre as experiências de uma ex-monitória e uma ex-professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG) sobre as vivências artísticas com crianças e professores nesta instituição. O objetivo do capítulo, portanto, é discutir o trabalho com crianças pequenas na perspectiva da arte, considerando-as como apreciadoras, produtoras e propositoras de experiências artísticas juntamente com seus professores (Souza; Campos; Oliveira, 2021).

Partimos, neste trabalho, do entendimento da arte como linguagem – uma das múltiplas linguagens das crianças (Malaguzzi, 1999). Enquanto linguagem, a arte é forma de expressão, representação e comunicação, como coloca Albano (2021, p. 21), “uma forma de representação e expressão, que opera por meio de cores,

¹ Graduada em Pedagogia (UFCG). Mestranda em Educação (UFCG).

² Graduada em Pedagogia (UFCG). Foi professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

formas, linhas e volumes, gestos e sons para criar imagens. Uma forma de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem”. Nesse sentido, a arte vai muito além de meras atividades propostas para as crianças como forma de ocupar o tempo ou entre-tê-las, sendo uma dimensão importante da construção subjetiva de cada indivíduo, na medida em que colabora para a expressividade do sujeito para além do que o discurso verbal pode manifestar.

A partir dos estudos de Merleau-Ponty (2006), depreende-se uma compreensão fenomenológica do sujeito como ser indivisível, sendo uma unidade complexa e integrada composta pelas dimensões cognitiva, afetiva, estética, social, física, entre outras. O autor aponta para uma indivisibilidade entre intelecto e corpo, sendo este visto como sujeito da percepção, integrando suas múltiplas dimensões no processo de compreensão das essências dos fenômenos. Ele afirma que, ao retomar “o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebermos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção” (Merleau-Ponty, 2006, p. 278).

Desse modo, é possível pensar a arte como parte indispensável do processo educativo com crianças, uma vez que compõe a dimensão estética intrínseca ao ser, isto é, aquela da ordem da sensibilidade, do belo, da contemplação (Silva; Zamperetti, 2019), que incide diretamente na percepção do mundo e dos seres, e assim se torna uma das vertentes para a educação integral do sujeito (Brasil, 2009). Diante disso, revela-se a importância da discussão sobre a arte no universo da Educação Infantil, na qual se situa o artigo em questão.

Para discutir essa temática, o capítulo organiza-se da seguinte maneira: primeiramente, discute-se acerca da arte na Educação Infantil, analisando-a como direito e dimensão fundamental para o trabalho na primeira etapa da educação básica; em seguida, dis-

corre-se sobre as crianças como consumidoras, produtoras e propositoras de experiências artísticas, refletindo sobre a relação de tais sujeitos com a arte; na sequência, são apresentados alguns aprendizados e reflexões realizadas a partir das vivências com arte na UAEI; e, por fim, são tecidas algumas considerações finais.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico selecionando livros, artigos e outros trabalhos acadêmicos que versassem sobre a temática da arte na Educação Infantil. Desse modo, trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório, de acordo com Gil (2022), tendo como intuito proporcionar um maior entendimento e clareza sobre o assunto em análise.

Além desse levantamento, foram empreendidas reflexões sobre algumas vivências com arte na UAEI a partir das experiências de duas ex-integrantes da equipe pedagógica da instituição (uma monitora e uma professora substituta). Desse modo, as vivências relembradas foram analisadas à luz do referencial teórico escolhido, a partir dos materiais selecionados, com vistas a articular as reflexões teóricas com as práticas na instituição, proporcionando um maior entendimento sobre a questão e uma discussão profícua a respeito da arte na Educação Infantil.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da educação básica brasileira, atendendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em

creches e pré-escolas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas nesta etapa devem ser realizadas respeitando princípios éticos, políticos e estéticos, sendo estes os “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009, p. 16).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando discorre sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, coloca entre eles – juntamente com o conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se – o direito à expressão. Afirma que a criança, enquanto sujeito dialógico, criativo e sensível, deve ser livre para expressar suas “emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p. 38).

Nesse sentido, torna-se claro que o trabalho com a arte é um direito da criança na Educação Infantil, não devendo ser um privilégio de algumas instituições a partir de propostas pedagógicas diferenciadas ou depender das preferências de trabalho dos professores, mas sim ser garantido a todos os sujeitos participantes da primeira etapa da educação no país. Sendo assim, esse trabalho artístico não deve incorrer em um espontaneísmo ou ser realizado de qualquer maneira.

Conforme aponta Albano (2021), as propostas artísticas demandam conhecimento, planejamento, inventividade e intencionalidade pedagógica como forma de proporcionar experiências significativas para as crianças e levá-las a se expressarem livremente através das mais variadas formas, linguagens e materiais. Tal autora aponta para a prática comum de associar as propostas de arte com

crianças à produção de decorações para festas, entretenimento ou ocupação de tempo ocioso. Essa postura parte de um entendimento empobrecido da arte com um viés utilitarista, esvaziada de sentido expressivo e estético.

Concordamos com Ostetto (2021) quando afirma que pensar a arte na Educação Infantil a partir dos princípios estéticos requer:

[...] dar espaço-tempo para imaginação, fruição, liberdade de expressão, pesquisa, experiência. Dar espaço-tempo para a criança e sua criação: sem fixar padrões e caminhos, abrindo e apoiando percursos de experimentação, com todos os sentidos (Ostetto, 2021, p. 44).

Desse modo, entendemos que a arte na Educação Infantil deve permear o currículo, atravessando-o por meio de diferentes linguagens e em diversas perspectivas, não se restringindo apenas a algumas propostas com fins predeterminados ou atividades que exploram sempre os mesmos recursos. O trabalho com pintura, escultura, música, poesia, dança, teatro e literatura, entre outros, deve ser planejado com vistas a envolver ativamente as crianças no processo de apreciação e criação da arte, uma vez que:

[...] os sujeitos precisam estar implicados em suas ações artísticas e de aprendizagens, para que, envolvidos, desejosos, entregues e abertos ao novo, possam transformar meras vivências em experiências educativas (Pontes; Souza; Leal, 2022).

Por isso, é válido refletir sobre como as crianças se relacionam com a arte. Tal reflexão será realizada na próxima seção.

AS CRIANÇAS COMO CONSUMIDORAS, PRODUTORAS E PROPOSITORAS DE EXPERIÊNCIAS

A Educação Infantil, quando encarada unicamente como uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, na qual todas as atividades propostas às crianças estão ligadas à alfabetização, memorização ou ensino de técnicas, revela uma concepção da criança como um ser passivo, desprovido de experiências, questionamentos e interesses próprios, sendo capaz apenas de reproduzir aquilo que lhe é apresentado, sem lhe conferir qualquer significado relevante. Nessa perspectiva, a criança é subestimada não apenas em sua compreensão do mundo, mas também em sua capacidade de agir no mundo, em suas práticas diárias. Em outra perspectiva, as DCNEI definem a criança como um:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Nesse sentido, a Educação Infantil proposta pelos documentos normativos não se restringe apenas ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e contagem. O currículo, nessa etapa, carrega consigo a concepção de que as pessoas se expressam por meio de diversas linguagens, que precisam ser despertadas e desenvolvidas desde a primeira infância. Isso se deve ao fato de que a criança é um sujeito porque possui desejos, ideias, capacidade de tomar decisões,

criar e se manifestar, constituído social, histórica e culturalmente (Dias; Faria, 2007).

A uniformidade com a qual os grupos de crianças eram – e ainda são, em muitos casos – tratados nas escolas tinha/tem como consequência a exclusão de muitas delas do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, compreender que, desde a Educação Infantil, as crianças devem ter oportunidades para exercer suas capacidades, questionar, criar, teorizar e sentir, tem se tornado uma realidade em muitas instituições, como é o caso da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) ao longo de sua existência. Durante os seus 45 anos, a instituição recebe, acolhe, escuta e, com intencionalidade pedagógica, fornece suporte para que as crianças, como agentes ativos, sejam protagonistas em seu próprio desenvolvimento.

Na UAEI, a Educação Infantil é concebida como uma etapa crucial para a promoção da autonomia, um momento em que aqueles que estão presentes no cotidiano das crianças devem fomentar, viabilizar e propor contextos investigativos, uma vez que “[...] as crianças precisam de momentos para realizar suas pesquisas materiais, formais, sensoriais [...]” (Cunha; Borges, 2015, p. 91). Dessa maneira, todas as manifestações das crianças, suas representações gráficas, escritas espontâneas, questionamentos, indagações e olhares atentos e curiosos constituem o ponto de partida para que os educadores sugiram e possibilitem novas criações e descobertas.

Desde o início do ano letivo, ao receberem uma nova turma, os professores observam e registram tudo aquilo que é considerado de interesse individual e coletivo das crianças, acompanhando-as e proporcionando-lhes o necessário para o desenvolvimento de suas potencialidades. Dessa forma, crianças, educadores e famílias en-

gajam-se ao longo de todo o processo, compartilhando seus saberes e contribuindo para a construção em diversos âmbitos. É evidente que, em todos os grupos e ao longo de todo o período, a arte está sempre presente, seja por meio de desenhos, pinturas em diferentes suportes e com variados materiais riscantes, colagens, construções tridimensionais, releituras e olhares, que exploram e apreciam detalhes que, tantas vezes, passam despercebidos pelos adultos. Essa prática dá-se pela concepção existente na instituição, que valoriza a criança, acreditando que:

[...] artistas e crianças percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares. Utilizam seus sentidos de modo mais aguçado do que a maioria dos adultos que deixaram para trás essa capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar (Cunha; Borges, 2015, p. 85).

A próxima seção irá discorrer de forma mais aprofundada sobre algumas experiências artísticas nessa instituição.

REFLEXÕES E APRENDIZADOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NA UAEI

A partir das discussões empreendidas anteriormente, pretendemos nesta seção refletir sobre as experiências de uma ex-monitora e uma ex-professora da UAEI com o trabalho artístico na instituição. As vivências que embasam essas reflexões se inserem em um recorte temporal dos anos de 2019-2022, compreendendo, portanto, vivências presenciais na creche e encontros remotos reali-

zados nos anos de 2020-2021 em virtude da pandemia da Covid-19. Essas vivências se deram, ao longo dos anos, com os grupos 2, 3, 4 e 5, caracterizando todas as turmas oferecidas pela instituição e fornecendo, desse modo, um significativo panorama para análise do trabalho artístico com as crianças. Por ter sido escrita em conjunto pelas autoras, optamos por utilizar a terceira pessoa do plural nesta seção do trabalho.

No decorrer dos anos experienciando propostas pedagógicas diversas com docentes diferentes e em grupos etários variados na UAEI, partindo tanto do lugar da docência compartilhada quanto do apoio pedagógico, pudemos perceber que o trabalho com a arte atravessa as práticas pedagógicas na instituição nos mais variados momentos e cenários, configurando-se como um pilar do trabalho dos professores com as crianças.

As propostas artísticas aconteciam regularmente, não apenas em datas específicas ou com fins utilitaristas de produzir desenhos ou pinturas de acordo com demandas adultas para ornamentações ou festas. Além disso, elas não eram determinadas pelos professores, exigindo que as crianças realizassem algo sempre no mesmo padrão, mas eram planejadas para que pudessem, de fato, se transformar em experiências significativas das crianças com a arte, variando os materiais, os suportes, os riscadores e as linguagens artísticas a serem explorados.

Desse modo, dirigimo-nos ao encontro do que defendem Souza, Campos e Oliveira (2021) quando falam em propostas educativas “que contribuem para que as crianças possam usar, de modo significativo, um repertório simbólico das linguagens artísticas durante suas relações na escola [...]” (p. 152).

FIGURA 1—CRIANÇAS DO GRUPO 2 EXPERIMENTANDO PROPOSTAS ARTÍSTICAS COM DESENHO EM PAPEL PRETO, UTILIZANDO GIZ NEON E PINTURA COM OS PÉS, RESPECTIVAMENTE



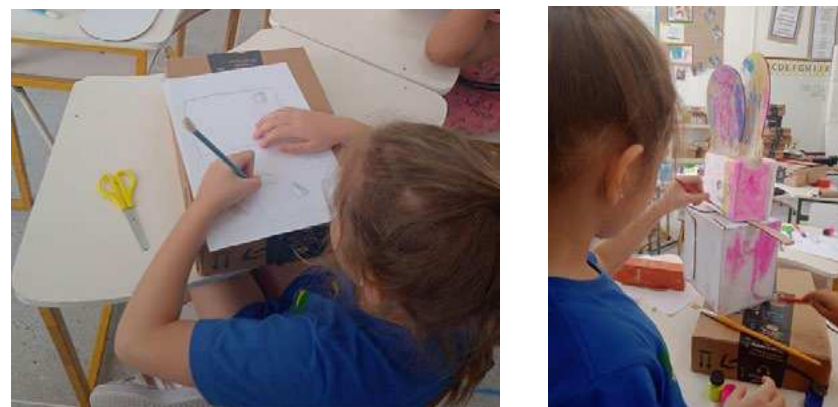
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Em se tratando das crianças como propositoras de experiências artísticas juntamente com seus professores, sempre se destacou para nós a escuta atenta realizada pelos docentes da instituição, bem como o respeito às falas das crianças, considerando-as de fato como sujeitos potentes e multidimensionais. Por trabalhar com uma pedagogia de projetos – caracterizada como uma organização do trabalho pedagógico a partir de temáticas advindas do próprio grupo de crianças, orientando as práticas no decorrer dos meses no sentido de coletivamente estudar uma questão (Barbosa; Horn, 2008) –, as ideias, as falas e os conhecimentos das crianças sempre foram valorizados e isso se refletia na valorização da arte produzida por elas.

Além de terem acesso à produção artística de qualidade, fosse ela na forma de obras de pintura de artistas clássicos ou contemporâneos, esculturas ou diferentes gêneros musicais e literários, as crianças sempre foram convidadas a apreciar a arte produzida socialmente e a manifestar suas releituras e/ou criações próprias, havendo um incentivo muito claro e intencional por parte dos docentes.

A título de exemplificação, compartilhamos experiências vividas por crianças do Grupo 5, as quais, ávidas por explorar os animais encontrados na instituição, se encantaram com a obra literária *Misturichos*, de Renata Bueno, apresentada pela professora. Após a primeira leitura, o livro passou a ser frequentemente lembrado pelas crianças, e, por conseguinte, as professoras garantiram um espaço para o florescimento da imaginação e da criatividade. Entre as propostas realizadas a partir da temática, citamos uma composição musical, produzida pelas crianças, abordando características de cada um dos “misturichos” e a criação de outros, além dos mencionados na obra. Nesta última, as crianças pensaram, criaram os nomes dos animais que desejavam misturar e planejaram, por meio de desenhos em papel, os “misturichos” que seriam posteriormente construídos em forma tridimensional, fazendo uso de material não estruturado.

FIGURA 2—CRIANÇAS DO GRUPO 5 PLANEJANDO, EM PAPEL, E CONSTRUINDO “MISTURICHOS”, COM MATERIAL NÃO ESTRUTURADO



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Ao envolver as crianças em diversas manifestações artísticas, considerando a arte como a habilidade de criar, resolver problemas, formular hipóteses, evocar emoções e imaginar, observa-se, na UAEI, o constante engajamento das crianças nos processos de planejamento, organização e execução das propostas, mantendo-se aberta, em todas as etapas, a janela para a imaginação e para a exploração das múltiplas possibilidades, bem como para a oportunidade de descobrir, aprender, fazer e reformular durante o processo criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos refletir sobre as experiências artísticas vivenciadas na UAEI, partindo do entendimento da arte como um direito de todas as crianças que participam da Educação Infantil. Destaca-se o papel dos professores como mediadores das vivências artísticas com crianças, propondo experiências com elas, organizando materiais e espaços, e oportunizando o acesso a múltiplas linguagens expressivas. Somam-se a isso a escuta sensível e o olhar atento dos docentes às falas, às necessidades, aos interesses e às curiosidades manifestados pelo grupo de crianças coletiva e individualmente (Souza; Campos; Oliveira, 2021).

Buscamos, diante do que foi relatado anteriormente, contribuir para as discussões sobre a arte na Educação Infantil, de modo a colaborar com os estudos e as práticas que se desenvolvem no sentido de abraçar os princípios estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão (Brasil, 2009) nesta etapa, bem como possibilitar um trabalho com experiências significativas junto

aos sujeitos. Estimamos que as vivências positivas e os aprendizados construídos a partir das experiências na UAEI sejam apenas alguns entre os muitos exemplos positivos que já ocorreram e que ainda virão a existir nesta instituição.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Por uma pedagogia da infância através da arte. *In*: CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; OLIVEIRA, Maria das Graças; BOITO, Crislane (Org.). **Infância, arte e produção cultural**. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. cap. 1, p. 17-31.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; BORGES, Camila Bettim. A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da arte na Educação Infantil. *In*: FLORES, Maria Luiza

Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 85-100.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Ainda temos o céu!: arte, infância e Educação Infantil. In: CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; OLIVEIRA, Maria das Graças; BOITO, Crislaine (Org.). **Infância, arte e produção cultural**. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. cap. 2, p. 33-50.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Crianças e arte: encontros para abrir as janelas à dimensão estética da prática docente. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1069-1086, jul./dez. 2022.

SILVA, Andréia Haudt da; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Experiências estéticas na Educação Infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 525-550, set./dez. 2019.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides, OLIVEIRA, Maria das Graças. Educação infantil e arte: crianças e docentes como propositores de experiências educativas e artísticas. In: CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; OLIVEIRA, Maria das Graças; BOITO, Crislaine (Org.). **Infância, arte e produção cultural**. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. cap. 7, p. 147-170.

ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Joyce Kelly dos Santos Ferreira¹–UFCG
joyce.kellysantos12@gmail.com

Elaine Tayse de Sousa²–UFRN
elainetayse@nei.ufrn.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da vivência durante o estágio não obrigatório em Educação Infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) durante o ano letivo de 2017. A instituição educativa em questão assume, enquanto missão, ações voltadas à consolidação da Educação Infantil como etapa inicial da educação e o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando, prioritariamente, a produção de conhecimento na área da Educação Infantil.

Em sua proposta pedagógica, aponta como um de seus objetivos o oferecimento de campo de observação, pesquisa e estágio aos

¹ Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/PB, com especialização em Educação Infantil e Letramento, pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo.

² Docente no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP-UFRN). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande na linha Práticas Educativas e Diversidades. Especialista em Educação Infantil (FIP) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande.

discentes vinculados aos cursos de graduação da referida universidade ou instituições conveniadas (UAEI, 2022).

A licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande possui, em sua organização curricular, o estágio obrigatório em Educação Infantil, realizado no quinto período do curso da formação. Em 2017, vislumbrando a experiência formativa *in loco* nesta etapa da educação, tornei-me bolsista de estágio não obrigatório com vistas à ampliação de repertórios educacionais na interação com crianças e professores mais experientes. Enquanto aluna da graduação, tive a oportunidade de imergir no campo de estágio e ser inserida em uma turma de crianças bem pequenas, em parceria com a coautora deste texto, que atuou na orientação e supervisão dos meus processos formativos.

Viver o estágio na UEI, durante minha formação acadêmica, foi de fundamental importância, uma vez que consolidou a minha compreensão entre teoria e prática, sobretudo, levando em consideração que era o meu primeiro contato com a sala de referência nesse território, traduzido pelos eixos estruturantes da etapa, pelas interações e brincadeiras. Na Educação Infantil, fui constituindo-me profissional que se reconhece como professora das infâncias e defende a primeira etapa da educação básica como basilar na constituição dos sujeitos.

Nesse ínterim, objetivei refletir sobre a importância da experiência no contexto coletivo de Educação Infantil, em concomitância ao período, enquanto graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia, momento em que estava me constituindo, enquanto futura pedagoga, a atuar com as crianças e suas múltiplas infâncias.

A experiência ocorreu com 18 crianças, entre 3 e 4 anos de idade, de diferentes realidades, com famílias e repertórios diferentes, assim como especificidades e particularidades, do Grupo 3, no turno vespertino, da referida instituição. A condição de estagiária permitiu momentos de observação e diversas situações de intervenção, mediadas e perpassadas pelo olhar, pela troca e pela valorização da professora da turma no prelúdio de minha docência.

Sustentamos nossas ponderações e narrativas com base nas reflexões de Libâneo (2008), Freire (2001), Prado (2012), Proença (2018), Kishimoto (1994) assim como das normativas legais que dão organicidade à Educação Infantil no país, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2010), voltadas especificamente para esta etapa da educação, auxiliando-nos a olhar de modo crítico o cotidiano do fazer pedagógico.

De acordo com Freire (2001, p. 41), a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Refletir sobre esta afirmação no cerne da Educação Infantil requer compreender que essa etapa da educação não se caracteriza como espaço meramente destinado à promoção de fases, grupos ou níveis. É verdadeiramente um espaço destinado a vivenciar e experienciar possibilidades de espaços e tempos para as curiosidades das crianças, a criação e a recriação, para permitir-se e imaginar, portanto, é uma prática destinada a um movimento dinâmico de refletir sobre suas ações, mediações e intencionalidades para com aquele grupo de crianças, garantindo, por meio das práticas pedagógicas, aprendizagens múltiplas e genuínas próprias da infância.

Nesse caminhar, fui religando pontos, percorrendo trajetos e construindo conexões, enquanto estagiária-professora, de modo a cotidianamente me inquietar em continuar garantindo e dando subsídios para que os sujeitos/crianças de minha prática se reconhecessem como pertencentes àquele lugar. Assim, ao dialogarem com seu modo particular de ser e estar no mundo, explorariam seus limites e desafios, percebendo suas potencialidades.

Compreender o fazer e pensar sobre o fazer é o que sustenta o reconhecimento por parte do professor, enquanto mediador de vivências, possibilitando experiências e aprendizagens de forma assertiva a partir de intencionalidades em sua prática pedagógica.

Desta feita, o texto é um relato de experiência a partir do contexto supracitado, estando organizado em três seções subsequentes, iniciado pela sua introdução, seguida da discussão acerca da relevância do Estágio em Educação Infantil para a constituição docente. No segundo momento, tecemos narrativas acerca da prática pedagógica com as crianças, relatando aspectos do vivido com o grupo de crianças na UAEI. Finalizamos refletindo sobre aspectos do processo formativo consolidado e permitindo traçar rotas e trajetos pela educação das infâncias até os dias atuais.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS

A prática pedagógica necessariamente precisa atentar para as escolhas éticas, estéticas e decisões políticas, bem como as ações práticas e sua intencionalidade. Esta, por sua vez, não implica a formação dos sujeitos, mas contribui para que os sujeitos do proces-

so educativo possam agir no mundo, descobrir e viver no contexto da Educação Infantil e suas infâncias (Brasil, 2009).

No que tange ao estágio, esse momento formativo se constitui como uma forma de articular a teoria com a prática, sendo uma essencialmente substancial para a outra, em movimento contínuo de construção e elaboração de conhecimentos (Prado, 2012, p. 40). Nesse sentido, ao vivenciar o estágio intervenção, observamos que o professor “não é um simples transmissor de conhecimento, ele é um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem em sua atividade e construir soluções adequadas” (Prado, 2012, p. 49). Para que isso seja possível, o professor exerce um papel fundamental, pois deve ter a capacidade de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica durante todo o processo de trabalho. Paulo Freire (2011), ao mencionar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, nos aponta caminhos e reflexões que perpassam as nossas ações, enquanto docentes de formação em contexto.

Como estagiária nesse território de formação/aprendizagem que é a UAEI, pude ampliar minha perspectiva, compreendendo que, nesses primeiros anos de vida, as crianças interagem e brincam de uma forma muito subjetiva, principalmente ao se relacionarem com o outro e com o mundo ao seu redor. Para tanto, exige-se um espaço que considere as suas múltiplas linguagens e que amplie seus repertórios ao produzir sentido a partir das vivências propostas. Ou seja, é a fase das descobertas, dos desafios e das curiosidades, momento no qual as crianças simbolizam o mundo a sua volta e buscam as respostas aos seus mais diversos “porquês”, pertinentes e fundamentais para a construção de sua percepção de mundo.

Consideramos que ter a experiência com as crianças num contexto coletivo de Educação Infantil, com caráter formativo, dá subsídios para entender de modo dialógico a relação intrínseca e indissociável entre teoria e prática. Essa articulação nos fez problematizar a dimensão da ação pedagógica, no que tange à visualização das necessidades, especificidades, predileções, limitações e vivências das crianças como sujeitos históricos e de direitos. Ao mesmo tempo, reverbera na percepção do lugar do(a) professor(a), que está em constante movimento de formação e pesquisa.

Além desses fatores, o estágio em Educação Infantil proporciona o aprofundamento de nossa concepção de criança, de infância e da própria Educação Infantil. Apoiadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), que legitimam a criança como sujeitos históricos e de direitos, compreendemos que as crianças se constituem no processo e possuem direitos, inclusive, a práticas pedagógicas respeitadas, que estejam de acordo com suas especificidades. Em conformidade com a Proposta Pedagógica da UAEI, que reafirma seu olhar para as crianças, compreendemos que:

[...] as crianças, na sua formação humana, carregam consigo características próprias de pensar e agir, formadas, inicialmente, a partir de sua inserção nos meios familiar e social, os quais se situam num determinado momento histórico e lhes fornecem subsídios para construir histórias de vida, que as diferenciam uma das outras. Desta forma, através das interações sociais, as crianças vão construindo seus conhecimentos, formando valores e se apropriando, de modo ativo, das características culturais do grupo social ao qual pertencem (UAEI, 2022)

Pautadas nessa ideia humanista, a proposta de trabalho voltada para a pedagogia de projetos pedagógicos por turma viabilizou a

compreensão do modo sensível e atento ao perceber as crianças, considerando as curiosidades e os interesses do grupo. Corroboramos o pensamento de Proença (2018, p. 57) quando arremata que o trabalho com projetos vai além de uma metodologia, mas se vale de uma postura, atitude ou concepção que proporciona a reflexão sobre o ser, o saber e o fazer docente. Nessa conjectura, vale salientar que:

O trabalho com projetos abre um espaço genuíno para uma cultura mais humanista, que considera as pessoas como um todo e valoriza as manifestações corporais entre as múltiplas linguagens, considerando como canais de expressão e comunicação da afetividade (Proença, 2018, p. 17).

Durante o ano de 2017, vivenciamos o projeto “Da cabeça aos pés: sentir, brincar e experimentar”. As propostas tiveram o objetivo de promover, através de situações significativas de aprendizagens, o conhecimento de si e do mundo, a ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais e, sobretudo, a expressão da individualidade e das potencialidades das crianças, levando em consideração o brincar, o brinquedo e a brincadeira (Kishimoto, 1994) como fatores essenciais para o desenvolvimento das crianças.

O excerto da documentação pedagógica socializada com as famílias, a seguir, exprime a escuta das vozes das crianças quando questionadas para que servissem os seus olhos. As respostas e hipóteses das crianças traziam suas lógicas próprias de perceber o mundo, dialogando com a realidade concreta, estando o planejamento aberto e flexível, garantida pela professora a escuta atenta às vozes das crianças, algumas vezes, ditas nos interditos.

FIGURA 1—PARA QUE SERVEM OS OLHOS?

Agnael—Para ver
Estelita—Para ver Estelita
Vinicius—O óculos
Lidiane—Para olhar
Maria Liz—Eu choro
Antônio—Para botar o óculos
Gabriel—Para olhar, ué!
Sabrina—Para enxergar, *neh?*
João Marcelo—Para ver os pés
Luana—Para ver as coisas
Lande—Para olhar³



Fonte: Portfólio (2017).

No que tange ao **planejamento pedagógico**, compreendi que era elaborado de acordo com as observações feitas em sala e nos diversos contextos de circulação das crianças, explorando e respeitando ao máximo o interesse do grupo e suas necessidades do

³ Os nomes aqui apresentados são pseudônimos na tentativa de garantir, de algum modo, o respeito à privacidade das crianças. Além disso, trazemos como importantes elementos as suas falas para o entendimento do leitor quanto ao contexto, com a participação delas e suas hipóteses.

momento. Esse aspecto corrobora a consolidação do nosso olhar para/com as crianças, pois, a todo o momento, elas demonstravam suas curiosidades e percepções, que necessariamente eram ouvidas e escutadas. Com essa compreensão, percebemos que o professor deve ter consciência das necessidades de cada sujeito, bem como do grupo de crianças, e intervir de maneira significativa.

Discutimos também que essa maneira de planejar as vivências para o grupo é de extrema importância porque ressalta o principal sujeito do processo: a criança. Um dos momentos que mais chamou a atenção foram as “Rodinhas de conversa”, nas quais o protagonismo das crianças era fortemente marcado pela escuta atenta, a qual possibilitava as vozes das crianças, estimulava a interação e a socialização, promovendo a ampliação do conhecimento e a compreensão de si mesmo, do outro e do ambiente em que vivem. De acordo com RyckeBusch (2011), as rodas de conversa se caracterizam como uma atividade socio-histórica e cultural que contempla a ação da criança num sentido crítico e colaborativo na interação com seus pares e professores.

Diante disso, a BNCC (2017) afirma que é na **participação em conversas** que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Nessas circunstâncias, o que atraía a nossa atenção eram as trocas entre criança-criança, criança-professor, criança-estagiárias, e essa interação intensa de descobertas, de dúvidas, de curiosidade era o auge também para nós, enquanto observadoras e mediadoras das ideias e hipóteses das crianças. Nas rodinhas, havia muitas narrativas, diálogos, experiências, ampliação de repertório, leituras, imagens, exploração, decisões coletivas, como exemplificado na Fig. 2, a seguir.

FIGURA 2—RODAS DE CONVERSA



Fonte: Portfólio (2017).

Nessas interações e socializações, foi possível perceber o quanto nós, enquanto sujeitos mais experientes e conscientes da ação pedagógica, éramos também sujeitos aprendizes, mantendo nossa escuta ativa ao dar voz às crianças e nos surpreendendo com suas inúmeras possibilidades de se expressar, criar e reinventar. As descobertas e os questionamentos eram sempre desafiadores para as crianças e, principalmente, para nós, uma vez que elas possuem a capacidade de imaginar e simbolizar em constante movimento. Já nos adultos, essa sensibilidade de observar as possibilidades do mundo à nossa volta vai sendo diluída na realidade. Portanto as rodas de conversa se constituem como um espaço de trocas significativas para crianças, mas também para professores e professoras.

CONCLUSÕES

Concluimos que a experiência vivida e aqui relatada em recorte permitiu entender que a formação inicial atrelada à experiência em salas de referência, junto ao(a) professor(a) orientador(a), em uma instituição pública que sustenta o fazer em suas concepções, que considera a criança como centro do planejamento, também possibilitou a percepção das sutilezas que o planejamento traz, quando as ações se dão a partir da observação dos interesses das crianças. Essa observação atenta é base para um trabalho docente reflexivo, que respeite e promova experiências significativas de aprendizagem às crianças, estando aberto ao imprevisível e ao inesperado. Acreditamos que essa experiência nos modificou, enquanto profissionais comprometidas eticamente com a educação das crianças, buscando a qualidade e a efetivação de direitos pela via da educação pública e socialmente referenciada.

Atualmente como professoras regentes, respectivamente em um Centro de Educação Infantil em Blumenau - SC e em um Colégio de Aplicação no Rio Grande do Norte, resgatamos diariamente nosso percurso de atuação nas vivências, nas experiências e nos diálogos vividos na UAEI. Essa experiência formativa e singular nos constituiu como professoras-defensoras dos direitos das crianças e suas infâncias, bem como de uma Educação Infantil ética, estética e política, que cria possibilidades para a construção de sujeitos no seu tempo. Defendemos, portanto, a Educação Infantil como lugar de crianças e infâncias reconhecendo as especificidades dessa categoria social (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2010), cujas características se diferem das dos adultos, seja no modo de pensar, interagir e produzir cultura.

Vale destacar que, nesses primeiros anos de vida, as crianças interagem e brincam de uma forma muito subjetiva, principalmen-

te ao se relacionarem com o outro e com o mundo ao seu redor, exigindo assim tempos e espaços que considerem as suas múltiplas linguagens, vivências que contribuam para suas aprendizagens e desenvolvimento, assim como ampliem seus repertórios ao produzir sentido a partir de experiências.

Diante do cenário vivido, percebemos que a nossa formação inicial, continuada e em contexto sempre estará atrelada à prática na UAEI, uma instituição séria, comprometida, respeitosa e que concebe a criança como protagonista do processo educativo. Essa experiência ampliou nossas perspectivas e concepções, ancorando-nos cotidianamente para atuar (do)decentemente. Pensando nos sujeitos históricos e de direitos, pautamo-nos em práticas e modos de agir com as crianças, considerando sua subjetividade e suas múltiplas linguagens, bem como reconhecendo suas brincadeiras e interações como legítimas para a compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Brasília. MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: maio 2023.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1994. cap. 1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: maio 2023.

KULHMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRADO, Edna. **Estágio na licenciatura em Pedagogia**: gestão educacional. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012. Série Estágios.

PROENÇA, Maria Alice. **Registro em portfólios**. In: PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RYCHEBUSCK, Cláudia Gil. **A roda de conversa na Educação Infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção do conhecimento. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

UAEI. Unidade Acadêmica de Educação Infantil. **Projeto Pedagógico**. Campina Grande, Paraíba, 2022.

AS CENAS NÃO VISTAS PARA QUE AS CRIANÇAS ESTEJAM EM CENA



Roberta Bezerra Santos Lima¹ – UAEI/UFCG
roberta.bezerra@estudante.ufcg.edu.br

Todo ato para a Educação Infantil deve ser refletido, deve ter um compromisso, um porquê, um posicionamento. Para atuar como pedagogo(a), faz-se necessário refletir até sobre a roupa que irá vestir para compartilhar algo com as crianças, seja uma leitura, uma música, uma dança, uma brincadeira, um poema, tudo requer reflexão e planejamento. Refletir e planejar para alguém que possui suas bases em uma “educação bancária” é algo muito difícil e causa medo. Foi exatamente isto que aconteceu comigo: medos e incertezas. Porém, eu sabia que o medo era algo normal e que devia concentrar-me na capacidade de dominá-lo e superá-lo.

É sobre medos e incertezas, descobertas e conquistas, idas e acolhidas, é sobre buscar seus objetivos tendo a certeza de que aquilo que acreditamos e defendemos vai dar certo; é sobre acreditar em uma educação libertadora, emancipatória, sobre sonhar, buscar, sentir, viver; sobre querer enxergar e ouvir a criança; é sobre esperar que este artigo deseja tratar.



¹ Graduada em Pedagogia (UFCG). Atualmente está como professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

Atualmente, estou como professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tenho observado, nesse ambiente, uma proposta de pedagogia para o bem do outro. Um projeto que pude conhecer durante minha graduação. Tenho percebido o amor envolvido na prática educativa. Educador e educando se educando, aprendendo, caminhando juntos. Uma equipe que, embora seja regada de autonomia, consegue se unir pelas crianças e se engaja de forma primorosa para que as crianças estejam em cena, para que elas sejam percebidas, acolhidas, ouvidas, assim como tenham seus direitos garantidos e, de fato, vividos, considerando suas especificidades coletivas e individuais, valorizando as diferenças.

Partindo dessas observações e de experiências pessoais, surgiu o tema deste texto, o qual é um relato de experiência fundamentado em uma análise crítica e reflexiva, em que se articulam teoria e prática. Após esta introdução, elenco outras três seções, sendo a primeira referente aos marcos históricos da Educação Infantil e como a criança é entendida; a segunda refere-se às cenas não vistas para que as crianças estejam em cena; e a última são as considerações finais acerca do relato. Apresento, a seguir, a primeira seção.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) definem a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo dever do Estado garantir sua oferta, de forma pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010).

Antes evidenciava-se a ideia de que a criança que precisaria de uma instituição de Educação Infantil seria aquela cuja mãe trabalha e não possui nenhum parente ou alguém próximo com quem pudesse ficar. Porém, Barbosa (2010) aponta que essa visão vem sendo substituída a partir da compreensão dos direitos das crianças e também do entendimento da contribuição que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças pequenas e suas famílias (Barbosa, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) aborda uma organização curricular da Educação Infantil sobre os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se – estão entrelaçados aos princípios éticos, políticos e estéticos apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009).

Nesse contexto, em uma perspectiva sociológica e ancorada nos documentos normativos e direcionadores da educação, entendemos a criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social (Brasil, 2017), sendo esse o público da Educação Infantil e o sujeito de direito à oferta de vagas em instituições de educação públicas.

A partir do entendimento de criança dessa maneira e da importância da educação para tal sujeito, podemos refletir: será que é fácil ser mediador do conhecimento de uma criança? Existem sacrifícios para colocar uma criança em cena? A seção a seguir aborda as cenas não vistas para que as crianças estejam em cena.

AS CENAS NÃO VISTAS

A tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.

(Paulo Freire)

Era dia 8 de março de 2021, Dia da Mulher, também era dia em que minha filha estava doente, dia de muitas tarefas domésticas para fazer, mas também dia de adquirir e ampliar conhecimento, era o 1º dia do minicurso Cartas freireanas a quem ousa ensinar: do medo e da coragem de ser professor(a), da semana contemporânea no último semestre/período da minha licenciatura em Pedagogia. E me perguntei o que eu escolheria fazer. Cuidar da minha filha doente? Organizar minha casa? Participar do minicurso? Escolhi e decidi fazer tudo, afinal tenho poder para isso, sou mulher!

Durante minha licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), conheci um sujeito que amou o mundo profundamente e uma proposta de pedagogia para o bem do outro, aquele bem que também desejo. Conheci um amor por um mundo melhor, um amor que move a prática educativa, um amor que sinto. Descobri que a educação não transforma o mundo, mas colabora para a mudança das pessoas, e estas, mudam o mundo (Freire, 1997). Entendi que educador e educando se educam. Então,

naquele momento, me questionei: qual tem sido meu posicionamento diante da educação? Ou qual será diante das turmas de Educação Infantil? Tenho coragem para lutar por uma pedagogia em que acredito? Tenho competência para lutar por uma educação de qualidade horizontal? Refletir é bom! Escrever é bom, assim como ler também é bom. Mas escrever, ler e pensar são atos complexos que se entrelaçam ou que devem estar conectados.

Oportunidades e realidades são diferentes para cada indivíduo. No contexto educativo, alguns alunos na academia podem se destacar mais do que outros por possuírem a oportunidade de se dedicar apenas aos estudos; outros não podem pela necessidade de conciliar estudo, trabalho, afazeres domésticos e/ou de filhos. Eu me enquadro nesta realidade, porém nunca deixei de me dedicar e estudar dentro das minhas possibilidades e acredito que ter conseguido fazer o melhor nas minhas condições foi o mais importante para a minha formação acadêmica. Mas isso tudo requer a coragem de vencer medos e incertezas.

Durante o percurso da minha licenciatura, meus medos e incertezas quanto à prática pedagógica foram perdendo espaço para minhas descobertas e conquistas. E, por fim, o que era um desafio para mim foi vencido e me proporcionou inúmeras aprendizagens. Conquistas que foram além do que eu pretendia com propostas pedagógicas, mas conquistas pessoais, como saber que sou capaz de ir além do que planejei, que posso dar o melhor e conseguir um resultado positivo diante dos meus planos e metas, e que todo o meu esforço valeu a pena.

Poder, hoje, fazer parte da equipe docente da UAEI/UFCG, como professora substituta no âmbito do Grupo 2, é saber que meus esforços e renúncias deram frutos e posso dizer que conse-

guimos sim lutar por uma educação de qualidade e de respeito para as crianças da Educação Infantil quando acreditamos que somos capazes e quando nos capacitamos para isso, levando em conta a colaboratividade que compõe nossos percursos, junto a professores/as e demais companheiros/as de estudos e pesquisas.

Muitos sacrifícios precisaram ser realizados para que as crianças citadas nesta obra pudessem aparecer. Profissionais exerceram sensibilidade, escuta e zelo, não para se destacarem ou para receberem glória do outro, mas pelo fato de compreenderem a importância da construção de uma pedagogia para as crianças que possua qualidade prática. Considero que a Educação Infantil necessita de profissionais com tais características, que façam o que se comprometeram a fazer (o cuidar e o educar) de modo articulado e coerente com os ritmos das crianças e, essencialmente, com amorosidade. É isso que tenho observado na UAEI/UFCG, aquilo que eu buscava durante minha licenciatura, profissionais que exercessem sua profissão com o amor que deve mover a prática educativa, assim como afirmava Freire (1997).

As crianças, que estão a perceber seu entorno constantemente, percebem quando o trabalho é realizado com amorosidade e planejamento, ou quando é feito de qualquer maneira. Por muitos anos, as crianças foram descritas e definidas por suas fragilidades, incapacidades e imaturidade, consideradas sujeitos passivos e tendo sua dependência do adulto superenfatizada, porém diversos estudos e pesquisas em variadas áreas têm revelado uma outra lente, que reconhece as crianças como sujeitos ativos, autônomos e capazes de lerem a vida e se colocarem diante dela.

Pensar no cotidiano dessas crianças em instituições de Educação Infantil nos faz refletir sobre a grande responsabilidade que

temos enquanto mediadores, a fim de tornar este dia a dia qualificado para que as crianças encontrem sentido pessoal naquilo que realizam e significado social e cultural nas propostas que são a elas dirigidas. Para além disso, considero importante destacar que as vivências sejam prazerosas e instigantes para todos os sujeitos envolvidos na instituição, de maneira que o processo educativo se torne significativo para crianças e docentes; e, a partir daí, sejam produzidos sentidos múltiplos formativos nas mais diversas áreas de conhecimento (Barbosa; Horn, 2010).

Isso nos desafia a estudar, planejar e nos preparar para o cuidar e educar, pois bem disse Paulo Freire (1997, p. 260), “partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar”. Estudar é muito importante para o ato de integração entre teoria e prática. Estudar, ler e escrever são trabalhos que requerem compromisso, paciência e persistência. São atos necessários na vida docente que nascem por meio da construção de uma concepção de educação que abarca aspectos políticos e pedagógicos de forma imbricada.

Paulo Freire (1997) destaca o papel do escritor cujo “dever, como escritores, é escrever simples, escrever leve, é facilitar e não dificultar a compreensão do leitor, mas não dar a ele as coisas feitas e prontas” (Freire, 1997, p. 265). Talvez, a vontade do leitor deste capítulo seja buscar descobrir o que está nas entrelinhas do trabalho com as crianças de uma unidade educacional tão respeitada, porém não trago aqui relato de práticas prontas ou receitas, mas destaco princípios que norteiam um fazer que pensa a educação das crianças pequenas, levando em conta sua complexidade e, sobretudo, sua potencialidade.

As renúncias que atravessam a vida docente, às quais me refiro desde o início deste trabalho, dizem respeito àquilo de que abrimos mão para nos comprometermos com um trabalho para o bem das crianças, para que elas estejam em cena. São ações que, para alguns, podem ser simples, como a escuta, a observação cuidadosa e a elaboração, realização e registro de vivências que não caem de cima para baixo, mas que respeitam uma horizontalidade ou simetria entre todos que povoam a escola, principalmente, as crianças.

Trata-se de lutas e escolhas que, como docentes, encaramos diariamente para o nosso crescimento individual e coletivo, são as barreiras derrubadas para enxergarmos um futuro melhor para nossas crianças, mas antes disso, um presente feliz e respeitoso para elas. São lutas por uma educação em que acreditamos e que defendemos, uma educação emancipatória, uma educação que transforme a sociedade para a sociedade transformar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cenas não vistas são os trabalhos invisibilizados daqueles que cuidam e educam. São planejamentos, organização e confecção de recursos, pesquisas, noites sem dormir, o tempo dividido também com filhos e/ou demais familiares, que, por vezes, em alguns momentos passa a ser diminuído, são as cenas de bastidores para que as crianças das instituições de Educação Infantil estejam em cena, colocando-se e se vendo nas propostas.

Concluo esta escrita com uma imagem de uma proposta com o Grupo 2 da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), turma esta de que tenho a honra de fazer parte como professora substituta. É a vista do pôr do sol no final de um encontro. São

crianças observando o dia que se vai, acenando com *tchau* para “o sol que vai dormir”, afirmando que ele vai descansar para acordar no outro dia e brilhar. São crianças refletindo, questionando, observando, ativas em cena.

FIGURA 1 – CRIANÇAS DO GRUPO 2 DA UAEI OBSERVANDO O PÔR DO SOL



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Assim como o sol se vai para descansar e brilhar no outro dia, como afirmaram as crianças, nós precisamos, em nossa carreira docente, perder o medo de ir além, de lutar, de enfrentar, para poder brilhar. Brilhar através das crianças, com elas em cena. Precisamos

acreditar em uma educação pública de qualidade. Faz-se necessário buscarmos amar e esperar, para e com nossos pares, as crianças e suas famílias.

Meu desejo é que nós, docentes, gradualmente, possamos perder nossos medos e avancemos nas múltiplas lutas dentro e fora da escola, por mais qualidade nas condições físicas, formativas e relacionais, na busca pela ampliação da prática de uma educação que respeite, enxergue, escute e valorize as crianças. Que possamos dormir e acordar, pausar e caminhar, mas, antes de tudo, resplandecer como o sol no olhar das crianças, refletindo sobre o que deve mover nossa prática educativa, (re)pensando nossas trilhas diariamente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria Graça Souza. Cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, **Anais [...]**, nov. 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs.). **Documentação Pedagógica na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.



PARTE 3

A ATUAÇÃO EM ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: PEDAGOGIA E PSICOLOGIA EM DIÁLOGO NA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UAEI/UFCG)

Maria Luíza Sousa de Albuquerque¹–UFCG
E-mail: marialuiza.salbuquerque@gmail.com

Maria Natânyeile Silva de Souza²–UFCG
E-mail: silvanatanyeile@gmail.com

INTRODUÇÃO

 presente capítulo trata de reflexões acerca das experiências de Estágio não Obrigatório³ na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), vinculada à Universidade

¹ Graduada em Psicologia (UFCG). Atuou como acompanhante terapêutica pedagógica (ATP) na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG)..

² Graduanda de Pedagogia (UFCG). Atualmente, colabora como apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

³ Ambos são Estágios não Obrigatórios, contudo, o estágio em Pedagogia se caracteriza como Estágio não Obrigatório “Voluntário”, como foi chamado pelas profissionais da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG, já que não há supervisão nem remuneração, sendo a função da graduanda em Pedagogia, acordada com as professoras, auxiliar nas atividades pedagógicas e nos cuidados básicos das crianças. No caso do estágio em Psicologia, tratou-se de um Estágio Supervisionado não Obrigatório remunerado, em que a estagiária desenvolveu um trabalho de Acompanhamento Terapêutico Pedagógico (ATP) com uma criança em processo de elaboração de relatório diagnóstico de comprometimento global do desenvolvimento. Apesar da atuação como ATP, vale salientar o envolvimento com toda a turma, tendo em vista a aproximação maior com as demais crianças nos dias em que a criança acompanhada não comparecia à UAEI, além de que não é possível (nem deve) haver uma separação entre a criança em processo diagnóstico e as demais, sendo a ATP figura importante no processo de mediação e interação entre elas.

Federal de Campina Grande (UFCG), durante o primeiro semestre do ano letivo de 2023. As considerações apresentadas buscam afirmar a importância da interdisciplinaridade entre as áreas de Pedagogia e Psicologia *para e com* a Educação Infantil, construídas a partir das experiências teórico-práticas das graduandas nos respectivos cursos, cujas ações foram cruciais para o aprimoramento da formação pessoal e profissional, bem como para a UAEI, lócus do Estágio, no que concerne a melhores vivências/interações com as crianças, considerando suas especificidades.

A realização de estágios⁴ durante a graduação possibilita que os estudantes vivenciem teoria e prática como indissociáveis: elaborar, refletir e analisar o que se apresenta diante deles, atentando para si e para a interação com outros sujeitos, especificamente no que se refere à aproximação com os profissionais que pretendem ser e com as profissões que exercerão. No que tange à formação de pedagogos e psicólogos, em especial, faz-se necessário superar a dicotomia entre teoria e prática e criar relações entre ambas.

Desse modo, a atividade de estágio é produzida e realizada na interação entre os recursos de formação com o campo social em que os sujeitos vivenciam práticas cotidianas no ambiente educativo (Lima; Pimenta, 2006). A ação reflexiva que aprofunda como um binômio teoria e prática, em detrimento da dicotomia que as coloca em situação de oposição, é fundamental para um profissional pensante, que vive num determinado espaço e tempo histórico.

De acordo com Pimenta (2013), o estágio no campo da Pedagogia para a formação de professores(as) pode ser compreendido como uma unidade formativa que caminha da atividade teórica

⁴ Em alguns momentos do texto, apresentamos a palavra Estágio com inicial maiúscula quando esta diz respeito ao componente curricular. Quando a palavra é escrita com inicial minúscula, referimo-nos ao estágio de forma generalizada.

para a práxis transformadora do(a) futuro(a) professor(a), estabelecida em constante diálogo. O estágio em Psicologia, por sua vez, se caracteriza pela possibilidade de amadurecimento profissional, a partir da inserção nos contextos sociais, do estabelecimento de diálogos e do delineamento de ações que proponham e abram espaço para transformação (Menezes; Medrado, 2013). Nessa perspectiva, visualizamos as interseções entre os dois campos do saber, bem como as implicações que o estágio desempenha na formação, partindo de perspectivas semelhantes.

Freire (1983) aponta para as contradições e os enfrentamentos necessários no encontro com a realidade concreta, percebendo a face interior e, por conseguinte, os detalhes que proporcionam uma visão mais crítica, profunda e ampla da realidade. Assim, entendemos o estágio como uma espécie de desencantamento e reencantamento do mundo, em que se apresenta a concretude, muitas vezes, difícil e nova para estudantes ainda em graduação, mas também a possibilidade de inventividade e transformação.

Tal possibilidade apresenta-se de maneira ainda mais intensa e frutífera a partir da interdisciplinaridade, isto é, do compartilhamento de saberes e bagagem que cada uma das estagiárias traz consigo. Vale salientar que apenas a troca de informações não configura uma proposta interdisciplinar, uma vez que se refere à construção de uma escola atuante na formação social dos sujeitos (Pedrotti; Kemczinski; Pereira, 2019). Assim, trata-se de uma integração dos campos de saberes no que diz respeito a conceitos e métodos, agregando a compreensão acerca da realidade a partir de diferentes óticas, considerando processos históricos e socioculturais que se comunicam mutuamente (Japiassú, 1976; Pedrotti; Kemczinski; Pereira, 2019).

Nesse sentido, considerando que as experiências vivenciadas suscitaram diversas reflexões referentes à Educação Infantil e ao

cotidiano na sala de referência, este texto tem como objetivo geral refletir sobre a atuação em Estágio na Educação Infantil a partir de diálogos entre as áreas da Pedagogia e da Psicologia. De modo específico, busca compreender a importância da interdisciplinaridade no manejo com a primeira infância; identificar as implicações da perspectiva interdisciplinar na formação das estagiárias; e discorrer acerca de algumas das experiências compartilhadas no cotidiano com crianças e profissionais da UAEI/UFCG.

Para tanto, o texto organiza-se da seguinte maneira: apresenta uma breve contextualização do tema, exposta até o momento, descreve a metodologia adotada, discorre sobre crianças, primeira infância e Educação Infantil, e aborda algumas situações vivenciadas no campo de estágio, bem como o diálogo entre Pedagogia e Psicologia como uma experiência formadora. Por fim, são tecidas as considerações finais.

METODOLOGIA

Este texto apresenta um caráter qualitativo, do tipo relato de experiência. De acordo com Bogdan e Biklen (1991), estudos nessa perspectiva buscam analisar os dados do fenômeno diretamente do seu ambiente natural, utilizando-se de instrumentos como entrevistas, observações, fotografias e notas de campo para coleta dos dados. Nessa direção, a análise dos resultados encontrados em pesquisas de cunho qualitativo deve constituir um procedimento processual e indutivo, atrelado ao contexto do objeto de estudo.

O relato de experiência, por sua vez, se caracteriza pelo registro e pela apresentação das experiências vivenciadas em determinado contexto, normalmente acadêmico e/ou profissional, a partir de

uma escrita crítica e reflexiva (Lüdke; Cruz, 2010; Mussi; Flores; Almeida, 2021). O intuito desse tipo de produção visa, a partir de uma experiência específica, à elaboração do que foi vivenciado e ao compartilhamento de aprendizados que possam incentivar outros estudos e experiências, contribuindo para o desenvolvimento científico e a sociedade (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Nessa perspectiva, tendo como base o diálogo entre as áreas de Pedagogia e Psicologia na perspectiva interdisciplinar, o procedimento metodológico adotado parte de uma relação estabelecida entre as experiências das alunas, articulada a uma revisão bibliográfica fundamentada em teóricos que tratam sobre os temas explorados neste texto, almejando a construção de um saber com base no que vivenciamos, orientada principalmente pela perspectiva da Análise Institucional.

A Análise Institucional, influenciada por correntes como a Psicossociologia, a Psicoterapia Institucional, a Socioanálise e a Pedagogia Institucional, nasce com a intenção de cultivar processos revolucionários nas relações e nos modos de ser e estar no mundo, incentivando a transformação constante de forças instituídas (cristalizadas) e a criação de forças instituintes (que impulsionam o movimento, a mudança e o olhar analítico diante de saberes e práticas que permeiam as instituições) (Lourau, 2004).

O Estágio em questão teve como lócus a UAEI/UFCG⁵, situada na cidade de Campina Grande/PB, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2023, no período vespertino, em uma turma com

⁵ A Unidade de Educação Infantil da UFCG organiza-se a partir de grupos de crianças em diferentes faixas etárias, de maneira que, além do Grupo 4, no qual o estágio foi realizado, existem mais dois grupos, Grupo 2 e Grupo 3, com crianças na faixa etária de 2 a 3 anos e 11 meses, no turno vespertino. No turno matutino, a Unidade possui três grupos de crianças, com idades de 3 a 5 anos e 11 meses de idade, distribuídas de acordo com a idade entre os Grupos 3, 4 e 5, totalizando 6 turmas que colorem e experienciam cotidianamente a UAEI/UFCG.

dezoito crianças entre 4 anos e 4 anos e 11 meses de idade (sendo que algumas já têm 5 anos completos) e duas professoras efetivas.

Em relação à coleta de dados, foi utilizada a técnica de observação participante para conhecermos a estrutura do espaço, aproximarmo-nos das crianças e dos profissionais da Unidade de Educação Infantil da UFCG, analisarmos a perspectiva do trabalho desenvolvido na Unidade e compreendermos as propostas desenvolvidas pelas professoras do Grupo 4. A observação e a aproximação subsidiaram as análises posteriormente, a partir de observações pessoais, anotações, sentimentos manifestados e compartilhados entre as estagiárias, possibilitando ver, ouvir e analisar as experiências no contexto em que estávamos inseridas (Ana; Lemos, 2018).

Essa sistematização dos momentos, desde nossa entrada na UAEI enquanto estagiárias de Pedagogia e Psicologia, revela que, antes de aplicar intervenções com as crianças, se faz necessário conhecer quem elas são, de onde vêm e quais demandas necessitam, o que demonstra respeito, atenção, cuidado e fortalecimento de vínculos com os sujeitos, a cultura escolar e a rotina da instituição.

Sousa e Campos (2022) afirmam que, na observação, a escuta e o olhar sensível às crianças são indispensáveis para a realização do estágio, a fim de que sejam consideradas as subjetividades e as diversas linguagens dos sujeitos expressas em suas interações e relações sociais, culturais e estéticas. Assim, a partir da escuta e da atenção às crianças atreladas aos espaços, tempos e materiais, a realização do estágio se deu com dificuldades iniciais, como a intensidade da rotina, o maravilhamento com os avanços das crianças e a compreensão das concepções sobre crianças, primeira infância e Educação Infantil, assunto abordado no tópico a seguir.

CRIANÇAS, PRIMEIRA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, assim como a perspectiva da Sociologia da Infância, adotada por nós, definem a criança como sujeito de direitos e ator social e político, perpassado por aspectos históricos, sociais e culturais, que precisam ser respeitados em suas múltiplas dimensões, opondo-se ao poder sobre a vida (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009; Brasil, 2009; Sarmiento; Pinto, 1997).

Além disso, compreende-a como sujeito desejante, que experimenta e interage com o mundo de modo a constituir-se subjetivamente com relação a si e aos outros, brincando, imaginando, fantasiando, questionando e elaborando concepções acerca da realidade (Brasil, 2009). Nesse sentido, a criança atua sobre o mundo a partir de suas compreensões e significados, sendo a partir da socialização que a criança transforma a si e a sociedade.

O período da primeira infância, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2020), corresponde de 0 a 6 anos de idade. Nesse momento, apresentam-se as maiores possibilidades para o desenvolvimento das competências humanas, destacando-se a interatividade social, em um processo que envolve o contato com preceitos de convivência, reconhecimento de si e do outro, assim como a construção da sua autonomia e aquisição da linguagem em suas mais variadas expressões (oral, escrita, corporal, musical), dentre outros aspectos do desenvolvimento da criança pequena (Brasil, 2012).

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é definida pelas DCNEI como um espaço institucional edu-

cativo que busca a indissociabilidade entre o educar e o cuidar de crianças, a partir de vivências que se tornem significativas para elas. Para tanto, tal política educacional define que é dever do Estado garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a mais tenra idade (Brasil, 2009).

As unidades de Educação Infantil vinculadas às universidades federais, além de serem direcionadas para o cuidado e a educação de crianças na primeira infância, compreendem uma estrutura de funcionamento qualitativa e quantitativa, com um corpo de profissionais de múltiplas áreas de conhecimento que, em conjunto, buscam ampliar a função da unidade como campo de pesquisa, observação, extensão, produção e socialização de conhecimentos sobre a Educação Infantil, guiando-se pelos pilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão (Raupp, 2013). Dessa maneira, tal vinculação interna das UAEIS com as universidades federais pode contribuir para o fortalecimento da instituição como campo de formação, algo que pudemos experienciar enquanto estagiárias.

O DIÁLOGO ENTRE PEDAGOGIA E PSICOLOGIA COMO UMA EXPERIÊNCIA (TRANS)FORMADORA

Utilizando-nos dos preceitos da Análise Institucional, entendendo a importância dessa corrente teórico-prática no contexto institucional da educação, partimos do pressuposto de que não é possível atuar em determinado contexto sem afetar e/ou ser afetado. O envolvimento subjetivo torna-se indissociável da realidade em que atuamos. Na UAEI/UFCG, percebemos uma rede intersubjetiva

de agentes que estabelecem relações externas e internas à unidade, sendo constantemente influenciados por essas redes de conexão.

Nesse sentido, no cotidiano da instituição, compreendemos, em conjunto, a importância da delicadeza e do acolhimento, imprescindíveis na Educação Infantil, no manejo com crianças. Trata-se de um trabalho que extrapola os fins educativos e alcança práticas de cuidado, atenção e fortalecimento de vínculos importantes e necessários para que um processo de aprendizagem seja oportunizado em seu máximo potencial, compreendendo, a partir de um olhar sensível, as singularidades e necessidades de cada criança.

Freire (1989) aponta para o diálogo entre os sujeitos a partir da interação enquanto um compromisso com a pronúncia do mundo, tendo em vista que, para o autor, a relação horizontal entre A e B, nutrida de amor, humildade, confiança e esperança, comunica e fortalece uma relação de simpatia. Desse modo, a partir das experiências vividas e compartilhadas, notamos uma rede complexa e profunda de relacionamentos pautados em diálogos entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos dentro de um sistema que integra cuidar e educar.

Considerando todos esses aspectos, no que se refere ao Grupo 4, uma situação bastante recorrente que nos chamava atenção era a queixa de algumas crianças com relação à saudade dos familiares. Nesses momentos, elas se aproximavam tristes e costumavam solicitar maior atenção nossa. Além disso, notamos a preocupação de outras crianças em oferecer um carinho, às vezes traduzido em um convite para brincar.

Ainda concernente ao aspecto emocional, em muitos momentos, percebemos que algumas crianças, eventualmente, se mostravam muito irritadas ou muito sensíveis, algo que não era apresenta-

do normalmente. Enquanto parceiras de estágio, trocamos opiniões e nos propusemos a conversar com elas a fim de sondar se estaria acontecendo algo que se relacionasse ao comportamento demonstrado pelas crianças e de que maneira poderíamos contribuir para o bem-estar delas.

Nesse sentido, o diálogo, como um movimento de acolhida e respeito pela criança, se fez bastante presente em nosso cotidiano. A aproximação entre as nossas áreas de atuação possibilitou a compreensão de que o endereçamento das crianças para conosco, através do compartilhamento de seus sentimentos, não acontece sem intencionalidade, mas parte de uma demanda que pode ser respondida através do estabelecimento de uma relação de confiança, respeito e amorosidade.

Além disso, percebendo que as crianças costumavam voltar para a sala ainda bastante agitadas, devido às brincadeiras livres realizadas no pátio da escola após o recreio, compreendemos que seria importante realizar um momento de transição através do relaxamento, com auxílio de colchonetes e músicas, em que predominassem sons da natureza. Nessas situações, solicitamos que elas fechassem os olhos, respirassem fundo e prestassem atenção na música, questionando quais sons conseguiam identificar, como os sons de alguns animais, por exemplo, incentivando outras possibilidades de aprendizagem, que se deram, predominantemente, através da sensopercepção auditiva.

Outras situações bastante presentes em nosso cotidiano foram as brincadeiras vivenciadas com as crianças, em que percebemos o estreitamento de vínculo a partir de momentos descontraídos e lúdicos que reverberaram numa maior abertura delas para conosco, revelando-se na intensificação da procura para auxiliá-las em

alguma tarefa, para conversar sobre sua vida ou para repetirmos a brincadeira proposta por nós ou até mesmo por elas.

Ademais, destacamos a parceria entre as professoras do Grupo 4 do turno vespertino, bem como entre os(as) demais profissionais do quadro docente da Unidade, revelando uma prática pedagógica com intencionalidade e organização, visto que os planejamentos são previamente pensados para um projeto comum. Nesse processo, observamos a centralidade das crianças nas propostas educativas, uma vez que, no cotidiano e nos discursos das professoras, é possível notar uma concepção de criança enquanto sujeitos históricos, sociais, produtores de cultura e ativos, em consonância com a Sociologia da Infância (Sarmiento; Pinto, 1997).

Assim, evidencia-se o compromisso das profissionais para com as crianças, sobretudo, refletindo-se cotidianamente na melhor maneira de lhes proporcionar momentos de aprendizagens, alegria e bem-estar, aliados à sensibilidade, à criatividade e à imaginação para um pleno desenvolvimento infantil. Tal perspectiva também é refletida no uso dos espaços e materiais, tendo em vista a dinamicidade em que os brinquedos, os livros, o banco de areia e demais materiais pedagógicos são utilizados, bem como na acessibilidade de mesas, cadeiras, vasos sanitários e pias, por exemplo, cuidadosamente pensados para atender aos direitos e às necessidades das crianças (Vieira Cruz; Andrade Cruz, 2017).

Percebemos, ainda, que o contato com as professoras que possuem um percurso formativo e atuante mais extenso do que o nosso, assim como a convivência com outros profissionais que integram a UAEI, promove, ao mesmo tempo, apresentação e convite a novidades, afinal, cada uma, seja professora, estagiária ou alguém que desempenhe outra função, é atravessada por experiências pessoais,

profissionais e/ou de formação que delineiam caminhos e olhares distintos, mas possíveis de se complementarem, favorecendo uma grande rede de troca e aprendizagem, fundamental quando pensamos em um trabalho interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a refletir sobre a atuação em Estágio na Educação Infantil a partir de diálogos entre as áreas da Pedagogia e da Psicologia, buscando compreender a importância da interdisciplinaridade no manejo com a primeira infância e as implicações da perspectiva interdisciplinar na formação das estagiárias. Além disso, pretendeu discorrer acerca de algumas das experiências compartilhadas pelas estagiárias no cotidiano com crianças e profissionais da UAEI/UFCG.

A partir disso, percebemos que a interdisciplinaridade no contexto educacional é imprescindível para a formação dos sujeitos, tendo em vista a oportunidade de acessar amplas visões de mundo que podem proporcionar um olhar crítico e reflexivo sobre as próprias práticas, bem como as singularidades que integram os próprios sujeitos inseridos no contexto que se apresenta. Desse modo, nas experiências de Estágio não Obrigatório vivenciadas na UAEI, a perspectiva interdisciplinar se apresenta como fundamental para melhorar a qualidade relacional no ambiente e o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, visualizamos o quanto a nossa presença, apesar de exercermos funções distintas, contribuiu para o processo de desenvolvimento das crianças, através de uma escuta mais atenta ao que acontece em suas vidas na instituição e/ou fora dela, seja por

meio do acolhimento em determinado momento de tristeza, saudade da família ou até mesmo em situações de estresse, considerando que as crianças nessa idade ainda se encontram em processo de descoberta das emoções; além das brincadeiras, em que incitamos interações e compartilhamento também entre as crianças.

Ademais, diante do exposto, destacamos que, mesmo diante das particularidades e das especificidades da Psicologia e da Pedagogia, é possível estabelecer relações dialógicas, uma vez que essas duas áreas buscam compreender e acompanhar a criança em seus processos de aprendizagens e subjetivação. Em outras palavras, ambas se debruçam sobre questões relacionadas ao desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos sociais, históricos, culturais, afetivos, cognitivos e motores fundamentais para a constituição dos sujeitos em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino Rodrigues. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>. Acesso em: jun. 2023.
- ANA, Wallace Pereira Sant; LEMOS, Glen Cézar. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [s.l.], v. 4, n. 12, p. 531-541, 30 nov. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21920/recei72018412531541>. Acesso em: jun. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 47-62.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento. **Cadernos de Atenção Básica**, n. 33. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/biblioteca/visualizar/MTIxMA==>. Acesso em: jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, [s. l.], v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em: jun. 2023.

LOURAU, René. **Analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MENEZES, Renata de Lourdes Costa; MEDRADO, Betânia Passos. Formação em psicologia clínica: o estágio supervisionado como atividade potencial de desenvolvimento profissional. **Revista InterScientia**, v. 1, n. 2, p. 37-51, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/interscientia/article/view/34>. Acesso em: jun. 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em: jun. 2023.

PEDROTTI, Gabriela; KEMCZINSKI, Avanilde; PEREIRA, Kariston. Interdisciplinaridade: e suas relações com a intradisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, maio 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/05/interdisciplinaridade>

-relacoes.html//hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1905interdisciplinaridade-relacoes. Acesso em: jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: jun. 2023.

RAUPP, Marilene Dandolini. Perfil das unidades de educação infantil nas universidades federais. **Revista Contexto & Educação**, [s. l.], v. 17, n. 68, p. 147-176, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2002.68.147-176>. Acesso em: jun. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP_MJS_1997_crianças_contextos.pdf. Acesso em: jun. 2023.

SOUSA, Rayffi Gumerindo Pereira de; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. Estágio docência no Estágio Supervisionado em Educação Infantil: o eu e os nós da formação. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5137>. Acesso em: jun. 2023.

VIEIRA CRUZ, Silvia Helena; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, [s.l.], v. 30, n. 100, p. 71-81, 18 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3308>. Acesso em: jun. 2023.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM VELHO NOVO CAMPO DE ATUAÇÃO

Lia Santos de Sousa¹–UFCG
saantoslia@gmail.com

Erivan Leite Diniz²– UFCG
erivan_l@hotmail.com.br

Suenny Fonsêca de Oliveira³–UFCG
suenny.fonseca@professor.ufcg.edu.br

INTRODUÇÃO

As práticas tradicionais da Psicologia dentro da organização escolar eram ancoradas no paradigma clínico, com ênfase nos problemas restritos ao fracasso escolar, evidenciando e direcionando sua prática para os diagnósticos, o que, muitas vezes, inferia uma rotulação e redução da complexidade da problemática a uma disfunção ou desajuste da criança. Esta seria o destino individual de todas as intervenções desse profissional (Andrada, 2005).

¹ Graduanda de Psicologia (UFCG). Atualmente, tem colaborado como acompanhante terapêutica pedagógica na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

² Graduando de Psicologia (UFCG). Atualmente, tem colaborado como acompanhante terapêutico pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

³ Orientadora de estágio e professora adjunta da Unidade Acadêmica de Psicologia (UAPSI)/UFCG.

No entanto, acompanhando o movimento histórico-político do país, a partir da década de 1980, a Psicologia brasileira se articulou com o tema da democracia e, entre os anos 1990 e 2000, se vinculou a pautas relacionadas à defesa dos direitos humanos (Bock *et al.*, 2022), sendo as políticas públicas um dos campos de maior expressão da sua presença.

Assim, como área pertencente às políticas públicas, a Educação Inclusiva se constitui como um tema caro para a área com investimento teórico-metodológico de autores renomados da Psicologia e de suas entidades, tal como o livro intitulado *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*, do Conselho Federal de Psicologia (2009). Esta obra foi resultado do Prêmio Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia, edição 2006/2007, instituído pelo Conselho Federal de Psicologia. Os textos selecionados defendiam uma educação que promovesse a igualdade de acesso e a permanência na escola de pessoas excluídas por serem consideradas deficientes, ampliando os conceitos sobre inclusão e a defesa dos direitos humanos. Assim, a relação da Psicologia com a Educação Inclusiva transitou de uma visão biomédica e estigmatizante para uma perspectiva político-ideológica comprometida com a inclusão escolar de crianças com deficiência.

Diante do exposto, este texto foi elaborado a partir de três temáticas principais interligadas: iniciamos com a legislação acerca de pessoas com deficiência; em seguida, é abordada a participação da Psicologia na Educação Inclusiva numa perspectiva histórica; e, por fim, enfatiza-se um campo de atuação emergente para a Psicologia, o Acompanhamento Pedagógico Terapêutico (ATP). Assim, com embasamento legal e histórico, foi possível argumentar sobre a visão dos autores acerca do último tema, considerando a experiência no estágio supervisionado não obrigatório realizado na Unidade

Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por estudantes do curso de Psicologia, que atuaram como ATP de crianças com deficiência.

METODOLOGIA

Este capítulo de livro foi construído como um ensaio teórico, ou seja, propõe-se como um estudo preliminar, uma discussão inicial, e sendo assim não pretende esgotar o tema, mas sim gerar reflexões e possibilidades de pensá-lo a partir de um prisma embasado tanto na teoria existente quanto na experiência empírica, proporcionada pela atuação dos estagiários de Psicologia na UAEI. Desse modo, primeiramente foram resgatadas as referências legais sobre inclusão escolar; em seguida, as históricas; e, por último, as referências de atuação do ATP na atualidade, articulando-as com as práticas desenvolvidas na UAEI durante o estágio.

O ensaio teórico foi escolhido de forma consciente e intencional por sua natureza reflexiva e interpretativa. Como se trata de um tema novo, sobre o qual há pouca literatura, e considerando o objetivo de refletir sobre o tema a partir da interpretação de experiências vivenciadas no estágio, optou-se por esse método de construção de conhecimento.

LEGISLAÇÃO QUE ABORDA A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao estabelecer medidas, estratégias e responsáveis para sua efetivação, as leis cumprem a importante função de garantir direitos,

para que se possa promover a inclusão de pessoas com deficiências e/ou neurodivergentes na sociedade. Nessa perspectiva, destacamos as três leis mais significativas para este trabalho: 1) a Lei nº 12.764/2012, que inaugura a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (TEA), pela qual é assegurado que, para fins legais, a pessoa com TEA se enquadra como pessoa com deficiência; 2) a Lei nº 13.146/2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual, além de assegurar os direitos das pessoas com deficiência, traz um conceito de deficiência ampliado para o ambiente, não mais a designando como algo portado apenas pela pessoa; e 3) a Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

A fim de atingir um cuidado em saúde de forma integral ao sujeito, a Lei nº 12.764/2012 prevê o direito a atendimento multiprofissional em intervenções e tratamentos, bem como a educação, a profissionalização, a moradia, a previdência e a assistência social às pessoas com TEA. Prevê, sobretudo, o direito à vida digna e ao livre desenvolvimento da personalidade desses sujeitos, o que só pode ser pensado a partir de medidas que visam à equidade e à inclusão. Mais precisamente no Parágrafo Único do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, afirma-se que, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. A presença de um profissional que acompanhe pessoas com TEA é essencial para que, uma vez estabelecido o vínculo, se possa mediar a relação delas com

professores, outros alunos e profissionais que estejam envolvidos no processo educativo.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, em vigor a partir de 2016) garante o direito à acessibilidade à educação e, em seu artigo 3º, inciso III, refere-se ao direito a “tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. Nesse direcionamento, é citado ainda que as pessoas com deficiência têm direito a acompanhante.

A Lei nº 14.254/2021, que promulga o desenvolvimento e a manutenção de programas de acompanhamento integral para os estudantes com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagens, em seu Parágrafo Único, aborda que o acompanhamento integral consiste na identificação precoce do transtorno, no encaminhamento do educando para diagnóstico, no apoio educacional na rede de ensino, bem como no apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Nessa direção, essas leis são de extrema importância ao estabelecer direitos e políticas públicas para as pessoas com deficiência e foram conquistadas através da luta popular, para que o direito de existir com dignidade fosse concedido a esse recorte populacional. No âmbito da Educação Inclusiva, tais leis se constituem como dispositivos essenciais para a garantia do acompanhamento terapêutico na escola.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA HISTÓRIA E MUITOS CAMINHOS

Historicamente, como corrobora Dazzani (2010), a Psicologia Escolar transpôs de maneira acrítica os saberes da clínica tradicional ao contexto educacional. Ao aplicarem as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, as concepções de infância e de normalidade direcionaram o olhar para as diferenças e dificuldades individuais e subjetivas de crianças que rompem com a homogeneidade, de modo que o paradigma em torno do fracasso escolar centrava-se na patologização. No entanto, observa-se que essa perspectiva propõe uma massificação das propostas pedagógicas, ofertando-se as mesmas práticas a todas as crianças de modo igualitário, supondo que sua conformação a essas atividades e o consequente sucesso ou fracasso escolar diriam respeito somente às suas próprias competências. Diante da inadequação de determinados grupos chamados crianças-problema, ofertavam-se intervenções individuais que visavam adequá-las, normalizá-las aos padrões preestabelecidos pela escola, lócus da adaptação dos sujeitos às capacidades produtivas necessárias ao sistema capitalista.

Diante da incessante luta das pessoas com deficiência, de familiares, professores e demais defensores dos direitos humanos, ano após ano, a pauta da Educação Inclusiva tornou-se um horizonte em busca por contextos não mais igualitários de educação, mas sim equânimes. Há, com isso, uma mudança de paradigma, no qual se iniciam reflexões e questionamentos sobre quais condições são ofertadas na sociedade e no ambiente escolar para crianças com necessidades específicas (Motta, 2018). Na esteira desses avanços, surgem as escolas especiais, que buscam atender às necessidades de crianças com deficiências. Se, por um lado, essas escolas vêm a so-

mar por garantir o direito fundamental à educação, representando assim uma integração à sociedade; por outro, não promovem uma inclusão no ensino regular. Na ocasião, esses sujeitos circulavam somente nos espaços destinados a eles, não promovendo mudanças estruturais na sociedade e, consequentemente, não sendo suficientes para garantir o direito fundamental à participação e à interação comunitária e social.

Com o advento das políticas públicas educacionais que enfatizam a inclusão escolar e a vinculação da Psicologia aos movimentos em defesa dos direitos humanos (Bock *et al.*, 2022), a prática do psicólogo reafirmou o compromisso ético-político da Psicologia na luta contra quaisquer formas de exclusão social. O Código de Ética Profissional da Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, 2005) enfatiza esse elemento como um dos princípios fundamentais dessa categoria profissional. Nesse sentido, é de fundamental importância compreender a indissociabilidade do compromisso ético-político na atuação do psicólogo, isso porque, ocupando o local de especialista, os conhecimentos produzidos por estes operam na forma de saber-poder, implicando efeitos diretos e concretos na realidade e especialmente na vida dos sujeitos com os quais possuem uma relação terapêutica.

Assim, dentro da escola, o psicólogo preconiza a realização de um mapeamento institucional que considere toda a rede de fatores contextuais e ambientais que interferem na vivência de cada criança, para pensar em estratégias interdisciplinares que, aliadas a toda a equipe pedagógica, venham a minimizar barreiras e ampliar as possibilidades de cada uma desenvolver suas potencialidades, criando as condições adequadas para sua plena participação social (Mitijáns-Martinez, 2005). Isso implica dizer que uma prática psicológica que não leve em consideração os aspectos históricos,

políticos e sociais que compõem a realidade institucional da escola poderá reforçar a exclusão escolar, indo na direção contrária do que a Psicologia considera princípio norteador da sua prática.

ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO PEDAGÓGICO COMO UM CAMPO DE ATUAÇÃO EMERGENTE PARA A PSICOLOGIA

Para Sereno (2006), o acompanhante terapêutico é um dispositivo clínico no território escolar em prol da educação inclusiva. O acompanhante terapêutico pedagógico (ATP), ou acompanhante terapêutico escolar (ATE), acompanha a criança durante todo o período escolar, dentro e fora da sala de aula, a fim de auxiliar no processo de inclusão educacional (Oliveira, 2022).

O ATP atua como um mediador que auxilia no processo pedagógico para a aprendizagem escolar de pessoas com deficiências (desenvolvimento neuroatípico), intermediando as relações da criança com os colegas da turma e com os professores regentes, auxiliando-a nas atividades que fazem parte da sua rotina.

Essa função mediadora do ATP como guia de aprendizagens da criança é explicada por Araripe (2012) a partir da teoria vygotskiana, na qual a aprendizagem se dá na interação entre o sujeito e o meio sócio-histórico e cultural. Por meio de signos e instrumentos mediadores, o ATP atua no processo de aprendizagem da criança e na emergência de funções psicológicas superiores ao longo do desenvolvimento infantil. Essa ação de guia-mediador deve ser realizada de modo conjunto com o professor regente, em prol do fortalecimento das relações de parceria e de cooperação entre

criança, professor e demais colegas, bem como no gerenciamento de conflitos emergentes dessas relações.

Diante do exposto, observa-se que a atuação do ATP engloba o envolvimento com, pelo menos, três atores do ambiente escolar: a criança acompanhada, o professor (e/ou equipe escolar) e as demais crianças da sala de aula. Para cada um deles, há objetivos de trabalho específicos para o ATP, que serão detalhados a seguir.

No que se refere à criança neuroatípica, o ATP deverá promover sua inclusão no ambiente escolar para que ela possa aproveitar ao máximo seu tempo na escola. Como, em geral, essa criança possui algum grau de comprometimento no seu desenvolvimento global infantil, o ATP precisará identificar quais dimensões do desenvolvimento estão deficitárias nelas para atuar. Assim, o ATP poderá dar suporte para as dificuldades atencionais, de organização no ambiente escolar, de engajamento, de realização das tarefas, de seguir comandos coletivos, de comunicação e de socialização da criança, de acordo com as especificidades apresentadas.

A partir da observação da subjetividade da criança e da análise dessas dificuldades, o ATP incentivará a criança a prestar atenção ao comando da professora, a desenvolver estratégias comportamentais, sociais e de comunicação para participar das atividades e a minimizar os déficits de aprendizagens identificados. O ATP prepara a criança para ir prestando atenção ao professor enquanto estimula sua autonomia para que ela possa desenvolver seu maior potencial escolar dentro de suas possibilidades. Seu maior intuito é ser cada vez menos necessário no ambiente escolar e, para tal, é fundamental que esse ambiente seja preparado para a inclusão da criança.

Como o processo de escolarização é realizado no e por meio de um ambiente social, a escola é um dos territórios potencial-

mente mais efetivos para a criança com alguma deficiência, pois nela existem crianças da mesma idade, possibilitando uma riqueza interacional própria para seu treino comportamental e afetivo. Daí a importância de a criança neuroatípica estar inserida em uma escola regular.

Vygotsky (1984) já apontava para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço simbólico de mediação semiótica entre sujeitos. Isto é, existem atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas consegue realizar com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Nesse contexto, o autor apontava para a figura do tutor – adulto ou outra criança mais experiente, que serviria como uma forma indireta de consciência até o ponto em que a criança fosse capaz de realizar a ação de forma completamente autônoma, através de sua própria consciência e controle.

Nessa direção, a atuação do ATP com as demais crianças da sala (e/ou da escola) é sensibilizá-las para criarem um ambiente propício à inclusão da criança com deficiência, convocando-as a serem esses tutores. Para tal, o ATP deverá propor e estabelecer com o professor regente o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas entre a criança com deficiência e as demais crianças, visando à promoção de interações sociais intencionais em prol de sua inclusão no grupo.

Essa atuação do ATP junto com as demais crianças da sala e/ou da escola pressupõe um trabalho colaborativo com o professor regente. O ATP, como referência técnica para inclusão da criança com deficiência, deve orientar e oferecer suporte à equipe pedagógica em relação às necessidades da criança acompanhada, já que ele é quem terá mais informações sobre sua subjetividade em função da vinculação terapêutica criada na interação da dupla ATP-criança. Para tanto, esse profissional deverá sugerir adaptações curriculares para o desenvolvimento da aprendizagem da criança anteriormente

avaliada e baseada nas especificidades apresentadas. Leite e colaboradores (2011) ressaltam a importância da adaptação curricular para o alcance efetivo da inclusão escolar, já que as atividades pedagógicas e os materiais deverão ser elaborados conjuntamente para atender aos objetivos pedagógicos comuns, considerando as singularidades da criança.

Como suporte técnico baseado nas necessidades de inclusão, o ATP apresenta ao professor regente os tipos de mediações e adaptações necessárias às especificidades para potencializar a aprendizagem da criança. Para isso, o ATP traça um projeto terapêutico pedagógico individualizado para a criança, junto com a equipe escolar (Serenó, 2006), também chamado de Projeto Educacional Individualizado (PEI), o qual será mais bem trabalhado no próximo tópico.

Para o desenvolvimento do seu trabalho, o ATP necessita conhecer a criança com quem e para quem trabalha nos mais variados aspectos do desenvolvimento global infantil, bem como em suas especificidades – informações relevantes para a atuação na função escolar. Esse conhecimento envolve um processo de observação, investigação, acolhimento e vinculação com a criança.

A transferência, a presença ativa e o respeito à singularidade da criança acompanhada são, segundo Serenó (2006), algumas das ferramentas utilizadas pelo ATP no ambiente escolar para realização da sua função de secretário, intérprete e tradutor da ambiência, favorecendo a subjetivação da criança (processo de construção da sua subjetividade individual) e a conexão entre os elementos presentes no território escolar (ambiência, pessoas, regras, dinâmica).

No que tange à organização específica deste trabalho, o ambiente escolar no qual se realiza essa atividade é a Unidade Aca-

dêmica de Educação Infantil (UAEI), que foi fundada em 1978 e vinculada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como creche e pré-escola do Campus II (atual Universidade Federal de Campina Grande - UFCG). Em 2013, recebeu o nome de UAEI e, desde então, está ligada ao Centro de Humanidades da UFCG. No dia 23 de setembro de 2023, com a publicação da Portaria nº 694, do Ministério da Educação, no Diário Oficial da União (DOU), a Unidade passou a ter o status de Colégio de Aplicação. Isso implica que agora conta com recursos orçamentários específicos, sendo aplicadas cada vez mais técnicas e metodologias educacionais desenvolvidas pela universidade na formação de alunos e professores (prática de docência, estágios, residências pedagógicas das diversas licenciaturas, projetos de extensão e pesquisa, entre outras tecnologias de aprendizagens).

Os educadores da UAEI seguem a Base Nacional Comum Curricular e devem se dedicar ao incentivo e ao estímulo de desenvolvimento de competências das crianças, educando e cuidando através de interações e da brincadeira, com intencionalidade educativa. Além disso, trabalham para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), bem como proporcionar campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Assim, objetiva-se o desenvolvimento de todas as crianças com equidade, ética e responsabilidade, de modo que esses objetivos se coadunam com o trabalho do acompanhante terapêutico pedagógico, tendo em vista que este agente atua visando justamente à diminuição das disparidades no processo educativo, bem como à inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais específicas.

Na experiência de estágio em Psicologia relatada, consideramos como base para o trabalho do ATP a vinculação terapêutica com a criança acompanhada. Esse período de observação participante na instituição para compreender a criança no ambiente escolar e a criação de um ambiente de segurança, confiança, acolhimento e afeto serão tema de um capítulo à parte nesta obra, devido à sua importância no trabalho do ATP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de ATP buscam estabelecer uma ponte entre o aluno e a instituição escolar, fazendo mediações oportunas com foco no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Para tal, buscam desconstruir estigmas a respeito dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Oliveira (2022) ressalta que, muitas vezes, seja pela incompreensão do trabalho do ATP, seja pelo não compromisso da escola com a inclusão social, a instituição espera que esse profissional contenha as manifestações atípicas da criança dentro do ambiente escolar para que seu comportamento não atrapalhe o desenvolvimento das atividades pedagógicas previstas. O trabalho do ATP exige que ele tente acalmar a criança para redirecioná-la para a atividade proposta pelo professor. Para tal, precisará saber fazer intervenções comportamentais (como manejar comportamentos inadequados e estimular comportamentos adequados), bem como promover o desenvolvimento socioemocional da criança com o intuito de minimizar os prejuízos educacionais e relacionais no ambiente escolar.

A função do ATP tem caráter multiprofissional e não é regulamentada, sendo desenvolvida geralmente por um estagiário de

Pedagogia, Fonoaudiologia ou Psicologia, sob orientação de um profissional de suas respectivas profissões, com experiência na área de Educação Inclusiva. No entanto, alguns autores citam a prevalência de estagiários de Psicologia e Pedagogia ocupando essa função nas escolas (Araripe, 2012; Oliveira, 2022). Apesar de não ser uma profissão regulamentada e de suas práticas serem ancoradas em múltiplas abordagens e diversidade de referenciais teóricos, o ATP na escola é um campo em ascensão para a Psicologia (Oliveira, 2022), com pouca produção teórica na literatura.

Nessa direção, em função da necessidade de acompanhamento especializado de nove crianças com deficiência matriculadas na UAEI, o aparato legal que garante a inclusão escolar foi acionado pela coordenadora pedagógica, que viabilizou, juntamente com a Coordenação Administrativa da UAEI e a Secretaria de Recursos Humanos (SRH) da UFCG, um processo seletivo para contratação de alunos do curso de Psicologia da UFCG que tivessem interesse em realizar estágio não obrigatório, com carga horária de 20 horas semanais na instituição, garantindo seu acompanhamento durante todo o turno de permanência das crianças na escola.

Além disso, a Coordenação Pedagógica da UAEI entrou em contato com a Coordenação De Estágio da UAPSI para viabilizar um professor orientador do trabalho dos estagiários de Psicologia, bem como construir conjuntamente uma agenda de trabalho que conciliasse as demandas da UAEI e as possibilidades de atuação dos estudantes de Psicologia como acompanhantes terapêuticos pedagógicos.

O estágio como ATP para os estudantes de Psicologia (iniciado em março de 2023) foi e tem sido desafiador, tendo em vista que

exige o resgate de conteúdos teóricos de diversas disciplinas, trabalhadas ao longo dos cinco anos de formação, bem como o uso de diversas metodologias ativas e da prática de intervenções terapêuticas e psicoeducativas com uma diversidade de público – criança acompanhada, professor e equipe pedagógica e de saúde da UAEI, demais crianças que convivem com a criança, além da família e dos demais servidores da unidade.

Nesse sentido, o trabalho como ATP exige dos estagiários, além do conhecimento de uma diversidade de bases teóricas da Psicologia que orientam manejos técnicos específicos, um posicionamento ético-político na escola, dedicação à criança e investimento afetivo para construção do vínculo terapêutico, comprometimento com os ideais da inclusão, ao mesmo tempo em que proporciona experiência profissional numa área emergente de sua futura profissão e crescimento pessoal e coletivo (da equipe de Psicologia – estagiários e orientadora).

Ademais, é de suma importância ressaltar, de forma similar à inovação, que é a emergência do ATP como campo de trabalho da Psicologia, o caráter pioneiro da UAEI na solicitação de estagiários de Psicologia para atuar como ATP, ratificando a prática nesta obra que celebra os 45 anos de existência da UAEI. A construção coletiva por parte de estagiários, orientadora, supervisores (professores regentes) coordenação pedagógica e administrativa da instituição, bem como demais profissionais envolvidos nas e pelas ações desse novo campo de práticas, que é o ATP, aponta para o espírito vanguardista de pioneirismo na busca de desenvolvimento de técnicas que comunguem com o ideal de compromisso com a inclusão escolar presente na UAEI.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18(2), p.196-199.

ARARIPE, Natalie Brito. **A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar**. 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, CE, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Elisa Zaneratto; AMARAL, Marcos Martins; FERREIRA, Marcos Ribeiro; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. O compromisso social da psicologia e a possibilidade de uma profissão abrangente. **Psicologia: Ciência & Profissão**, 42(spe), 2022. e262989. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262989>

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 18 jun, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº14.254**, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**. Resolução nº 10/05, 2005.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Educação inclusiva: experiências profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2023.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da; MENNOCCHI, Lauren Mariana; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psic. da Ed.**, 32, p. 89-111, 2011.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. esc.**

educ., Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2023.

MOTTA, Lealdina Telles da. A contribuição da Psicologia na Educação Inclusiva. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVIII, n. 000135, 19 out. 2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/contribuicao-da-psicologia-na-educacao-inclusiva>. Acesso em: 18 jun. 2023.

OLIVEIRA, Amoriara Milhomem Francisca de. **Acompanhamento terapêutico escolar no encontro da saúde com a educação**. 2022. 47 f. Artigo de Graduação (Graduação em Psicologia)–Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2023.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psychê**, X (18), p. 167-179, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO PEDAGÓGICO: SISTEMATIZAÇÃO DE UM TRABALHO A PARTIR DO OLHAR DA PSICOLOGIA

Erilânia Ferreira Mendes¹–UFCG
erilaniafm@gmail.com

Vanessa Martins Farias–UFCG
vanessamf.br@gmail.com

Suenny Fonsêca de Oliveira²–UFCG
suenny.fonseca@professor.ufcg.edu.br

INTRODUÇÃO

 riundo do período da Reforma Psiquiátrica brasileira e com o intuito de promover a desinstitucionalização das pessoas com transtorno mental provenientes dos hospitais psiquiátricos (Oliveira, 2022), o Acompanhamento Terapêutico (AT) é uma modalidade de atendimento individualizado e intensivo de pessoas com necessidades específicas em ambiente natural, tais como casa, trabalho e escola (Araripe, 2012). Essa atuação, mais do que um marco teórico, se caracteriza como um campo de práticas

¹ Estagiárias na função de ATP e estudantes do curso de graduação em Psicologia da UFCG.

² Orientadora de estágio e professora adjunta da Unidade Acadêmica de Psicologia (UAPSI)/UFCG.

e está vinculada a uma postura ético-política assumida pelo profissional advertido da urgência da inclusão social efetiva.

Factualmente, o trabalho do AT se debruçou sobre pessoas historicamente excluídas, isto é, sujeitos perpassados pelo estigma da loucura e que, após longos períodos de internação, perdiam habilidades sociais básicas, necessitando de mediação de um profissional que o acompanharia no território a fim de desenvolver estratégias de reabilitação psicossocial. Atualmente o AT se ampliou para além do campo da saúde mental e adentrou o território escolar (Serenó, 2006). No contexto educacional, o AT é considerado como uma prática em ascensão, possuindo a denominação de Acompanhamento Terapêutico Pedagógico - ATP ou Acompanhamento Terapêutico Escolar - ATE (Araripe, 2012; Oliveira, 2022).

Muitas vezes, quem assume essa tarefa de inclusão escolar da criança neuroatípica – a criança que possui necessidades educacionais específicas, em função de algum transtorno do desenvolvimento infantil, seja no âmbito relacional, seja no que concerne às aprendizagens – são estagiários provenientes dos cursos de Psicologia e Pedagogia (Araripe, 2012; Oliveira, 2022), também chamados de estagiários da inclusão. Entretanto, apesar dessa observação, a função do ATP não é restrita a esses estagiários/profissionais. Além disso, devido ao caráter multiprofissional do trabalho do ATP, cada responsável designado para essa função terá sua perspectiva de atuação de acordo com as bases teóricas e epistemológicas correspondentes a sua prática.

Portanto, a partir dessas breves considerações iniciais, este texto pretende trabalhar a função do ATP pela ótica da Psicologia, pressupondo, inclusive, as especificidades que esta área possui. Para isso, iniciamos com a apresentação e a descrição das demandas identificadas no campo do estágio; em seguida, passamos para a

elucidação sobre a organização dos estagiários e suas respectivas crianças; em continuação, realizamos uma breve discussão sobre a fase investigativa construída por cada estagiário, no qual são tratadas as questões relacionadas aos diagnósticos. Por fim, são trabalhadas as noções da avaliação dos processos psicológicos básicos com ênfase na Educação Infantil, assim como as orientações acerca do Plano Escolar Individualizado.

METODOLOGIA

O presente capítulo é um relato de experiência sobre a construção do plano de estágio de Psicologia na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI). A UAEI é uma creche e pré-escola da Universidade Federal de Campina Grande, campus Campina Grande, responsável pela escolarização de crianças entre 2 e 5 anos e 11 meses que adentram a instituição mediante processo seletivo público (sorteio), aberto à comunidade em geral, sem divisão de categorias.

O estágio não obrigatório se iniciou em março de 2023, com sete estudantes dos dois últimos anos do curso de Psicologia da UFCG, que atuaram como acompanhante terapêutico pedagógico (ATP) de crianças com deficiência, matriculadas na UAEI.

Para isso, foram inicialmente encaminhados nove relatórios de crianças que apresentavam, em sua maioria, transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), síndrome de Down e transtorno opositor desafiador (TOD). No entanto, no decorrer do semestre, outras crianças foram matriculadas e novas hipóteses diagnósticas se acumularam, aumentando o quantitativo de crianças com necessidades educacionais específicas.

O acompanhamento dessas crianças ocorreu dentro e fora da sala de referência, durante seus turnos de escolarização (manhã ou tarde), totalizando uma carga horária de 20 horas semanais. Cada estagiário foi designado para uma sala na qual havia uma ou mais crianças com necessidades educativas específicas.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é sistematizar o trabalho desenvolvido pelos estagiários de Psicologia, mediante as orientações dadas durante os encontros realizados entre o grupo de estagiários e a orientadora para compreensão das funções do ATP, bem como o direcionamento dos casos e a resolução de conflitos emergentes durante sua atuação.

O PSICÓLOGO NO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO PEDAGÓGICO

O trabalho do psicólogo ATP pode ser realizado a partir de múltiplas abordagens e de uma diversidade de referenciais teóricos que englobam o campo da Psicologia. Neste trabalho, considera-se que sua prática deve estar embasada no conhecimento dos processos psicológicos básicos, com ênfase nos marcos do desenvolvimento infantil, a fim de compreender os aspectos cognitivos, socioafetivos, psicomotores e/ou comunicacionais/linguísticos da criança acompanhada. Outro conhecimento necessário para essa atuação é o campo do diagnóstico neuropsicológico infantil, que promove a avaliação dessa criança de forma integral. Assim, com base nessa avaliação, torna-se possível compreender, por exemplo, indicadores de atrasos em seu desenvolvimento global que possam favorecer prejuízos na aprendizagem.

Outrossim, os campos de saber citados anteriormente são integrados juntamente com o estabelecimento do vínculo terapêutico com a criança, por meio da observação participante no seu cotidiano escolar, com o propósito de compreender o padrão de comportamento da criança, assim como suas afinidades e particularidades.

Conhecimentos sobre Psicanálise, Modelagem de Comportamento e Teorias Cognitivas, bem como manejo de situações de crise, são importantes para que o psicólogo ATP auxilie a criança, com a proposição de estratégias que minimizem os danos relacionais e de aprendizagem, visando ao alcance do seu potencial máximo na educação escolar.

Para tanto, é mister a elaboração de projetos educacionais singulares, o que requer uma escuta e um olhar atentos para adaptar os materiais elaborados pelos professores às necessidades relacionais e de aprendizagem de cada criança. Isso se configura como outra especificidade do trabalho realizado pelo ATP com formação em Psicologia, pois ele transita entre o campo pedagógico (com predominância de orientações psicoeducativas e adaptação de materiais e atividades educacionais) e o campo terapêutico, a partir dos fenômenos de transferência e vinculação entre criança-ATP (Nascimento, 2015).

Se, por um lado, a presença ativa do ATP corporifica a necessidade de um mediador entre a criança, o professor e as demais crianças, que usam o ATP como tradutor e intérprete das linguagens da criança; por outro, o corpo do ATP também servirá de espelho e de figura de acolhimento à criança acompanhada. A partir dessa reflexão, Sereno (2006) ressalta a invisibilidade do ATP, que empresta seu corpo para a mediação da criança acompanhada com a dinâmica e os atores que estão inseridos nesse ambiente escolar. Esse

paradoxo presença ativa versus invisibilidade é o ponto mais alto do trabalho do ATP, uma vez que sua mediação deve ir se tornando desnecessária, pois encoraja para que essa função, antes realizada por ele, se torne compartilhada pelos professores e colegas de classe da criança. Quando o ATP consegue promover a autonomia da criança nessas relações e a escola cria condições de acolher, incluir e se comprometer com essa criança, o ATP finda seu trabalho.

Diante desse breve resumo do trabalho do ATP com formação em Psicologia, este texto pretende sistematizar como foi desenvolvido o trabalho de acompanhamento terapêutico de crianças na UAEI, a partir do relato de experiência de um grupo de estagiários de Psicologia.

IDENTIFICAÇÃO DAS DEMANDAS DE ESTÁGIO: ARTICULAÇÕES ENTRE A INSTITUIÇÃO E A PSICOLOGIA

A identificação e a compreensão das demandas do estágio se configuraram como uma etapa fundamental para a realização do trabalho direcionado aos estagiários de Psicologia. Essa atividade propiciou a direção dos estudos e recursos de forma adequada, assim como enfatizou as funções e responsabilidades que lhes foram atribuídas. O objetivo disso é garantir a efetivação da função exercida pelo estagiário dentro do campo institucional, além de facilitar o trabalho desenvolvido com a criança que está sendo acompanhada, especialmente no tocante ao desenvolvimento infantil em suas esferas cognitiva, linguística, psicomotora, afetiva e relacional.

Com a entrada em campo, a partir do contato com a dinâmica institucional, com a vinculação do estagiário com a criança, os professores, as outras crianças da escola e os demais funcionários, foi

possível identificar demandas que foram emergindo. Parte dessas percepções aconteceu a partir dos deslocamentos proporcionados pela atuação dos estagiários, uma vez que foi a primeira vez que a UAEI recebeu, como estagiários, estudantes de Psicologia para exercer a função de acompanhantes terapêuticos pedagógicos. Tal fato é importante de ser salientado, já que representa um lugar caro à Psicologia, representando uma ampliação na equipe da instituição, podendo levar posteriormente a uma efetivação do psicólogo para compor a equipe interdisciplinar da UAEI.

A princípio, foi percebida a necessidade de momentos destinados a um direcionamento, junto à equipe da UAEI, para realização de um trabalho alinhado entre estagiários e equipe de profissionais da instituição, especialmente os professores. Esse momento foi articulado para acontecer em um formato de roda de conversa, a fim de suscitar discussões sobre a legislação da inclusão escolar de pessoas com deficiência, as funções designadas ao ATP no âmbito escolar e as especificidades das crianças acompanhadas (diagnósticos, características, manejo). Tal atividade ainda se encontra em programação, no entanto, esse alinhamento já ocorre implicitamente entre os professores e as crianças dos seus respectivos grupos, bem como entre a professora do curso de Psicologia, a orientadora do estágio e as coordenadoras pedagógicas da UAEI.

Como citado anteriormente, de maneira mais específica, atendendo à demanda de cada criança acompanhada, foi identificada a indispensabilidade de pactuação junto aos professores de cada grupo para alinhamento das intervenções terapêuticas necessárias a cada caso, bem como a troca de sugestões e críticas construtivas. Além disso, foi observada a necessidade de conhecer previamente o planejamento pedagógico elaborado pelos docentes, para que, quando necessário, as atividades e os materiais escolares previstos

para o dia fossem adaptados, tendo em vista as necessidades e afinidades da criança acompanhada. A adaptação visa tanto à facilitação da aprendizagem quanto à inclusão da criança no grupo.

Ademais, foi reconhecida a necessidade de acessar outros profissionais da Unidade, como a médica pediatra, a enfermeira ou os outros professores que já tivessem acompanhado a criança em outro momento – se apropriado, para discussão de casos a partir de documentos preexistentes (laudos e/ou relatórios diagnósticos e pedagógicos), com o propósito de recolher informações precedentes àquele momento, que poderiam ser fundamentais para o ATP. Nesse sentido, acrescenta-se que o contato com as famílias das crianças acompanhadas é de extrema importância, na medida em que, identificada a necessidade, o trabalho junto aos familiares deve ser pontual, visando colher informações privilegiadas sobre as crianças acompanhadas, oferecendo acolhimento e orientação.

Por último, porém não menos significativo, os estagiários reconheceram a importância de ter orientações e supervisões semanais com a professora orientadora de estágio. Esses encontros visavam ao estudo dos casos, à discussão de materiais da literatura acadêmica, ao compartilhamento de afetos, ao planejamento de ações e à definição de encaminhamentos necessários.

IDENTIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS E SEUS RESPECTIVOS ATP

O grupo de estagiários foi formado por sete acadêmicos que estavam entre o 7º e o 9º período do curso de Psicologia da UFCG e foram aprovados e classificados no processo seletivo para ATP da UAEI. Inicialmente eles foram distribuídos por turno e grupos educacionais (salas de aula) em função da necessidade de acompanha-

mento de uma ou mais crianças com relatório médico, apontando diagnósticos relacionados a necessidades educacionais especiais ou que estavam em fase de diagnóstico. Isso implicou o acompanhamento de duas ou até três crianças na mesma sala pelo mesmo estagiário, o que se configurou como desafio teórico-metodológico para a atuação do estagiário de Psicologia como ATP.

Sendo assim, para uma melhor organização logística do trabalho dos estagiários como ATP, foi necessário redirecionar a distribuição preexistente. Assim, após análise dos casos, a equipe de Psicologia (orientadora e estagiários) estabeleceu como critérios que cada estagiário acompanhasse apenas uma criança e prioritariamente as crianças que já possuíam relatórios diagnósticos. Essa proposta foi sugerida à Coordenação Pedagógica da UAEI mediante a justificativa de necessidade de estudo mais aprofundado do ATP para conhecimento das necessidades da criança designada, a partir das especificidades do seu quadro nosológico, isto é, para que o trabalho do ATP fosse efetivo para a necessidade educacional da criança acompanhada, mediante estudo teórico-metodológico das características neuroatípicas e demais especificidades.

Ademais, também foi sugerido que, para as crianças que se encontravam sem laudos, deveria haver um esforço coletivo da equipe da UAEI (professores, médica, coordenação pedagógica e, se a equipe achasse necessário, estagiários de Psicologia), em prol do convencimento dos pais em busca de uma atenção integral necessária, incluindo o diagnóstico formal. É importante destacar que os novos diagnósticos seriam a garantia legal para solicitação de novos estagiários, ampliando a equipe de Psicologia para realização de um trabalho personalizado para cada criança acompanhada. A sugestão foi acatada e compreendida pela gestão como uma estratégia de manter a qualidade do trabalho desenvolvido.

FASE INVESTIGATIVA

A necessidade de coletar informações acerca da criança, que precede à chegada do acompanhante terapêutico pedagógico (ATP) na instituição, se constituiu como uma das demandas iniciais identificadas pelos estagiários de Psicologia. A construção de um histórico contemplando as diferentes perspectivas era indispensável ao trabalho que se pretendia realizar enquanto ATP, visto que as informações acerca de dados fornecidos por outros especialistas envolvidos no acompanhamento da criança, a exemplo do terapeuta ocupacional e do psicoterapeuta, podem contribuir no direcionamento de estratégias de criação de vínculo e de possíveis intervenções com a criança.

À vista disso, para as crianças que já possuíam um histórico na UAEI, foram acessados documentos e relatórios escolares que se encontravam disponíveis, referentes ao ano letivo anterior. Estes tinham sido produzidos especialmente pelos professores regentes do grupo no qual a criança se encontrava. O relatório foi atualizado com novas informações pertinentes ao desenvolvimento da criança durante todo o período letivo, sendo apresentado aos pais ao final do ano, quando se encerraram as aulas. Nesse sentido, os professores responsáveis pelo grupo ao qual a criança pertenceu no último ano também foram consultados, visto que, além de produzirem os respectivos relatórios, foram os profissionais que acompanharam diariamente as crianças.

Os estagiários de Psicologia também tiveram acesso a documentos relacionados ao histórico da criança, sempre que disponíveis. Ressalta-se aqui a importância do sigilo e da confidencialidade

das informações, sempre destacadas nas orientações de Psicologia e no trato com outros profissionais. Esses documentos são de extrema importância para os acompanhantes terapêuticos pedagógicos (ATP), pois contêm informações relevantes, como a percepção dos pais em relação às especificidades da criança, dados da anamnese, possíveis encaminhamentos realizados, se a criança está fazendo uso de medicação, entre outros dados. Em alguns dos casos, foi verificada a relevância de um diálogo junto à médica pediatra da instituição, em virtude da necessidade de fazer articulações sobre o desenvolvimento neurocognitivo da criança acompanhada.

Ainda nessa perspectiva investigativa acerca da criança, foi considerada a necessidade, em alguns casos, da realização de entrevista familiar com os respectivos pais da criança para complementar informações que ficaram em aberto. Nos casos em que a reunião dos professores regentes com os pais e/ou responsáveis pela criança já tivesse ocorrido, anteriormente à chegada dos ATP, buscaram informações relevantes junto às docentes. Foi acordado pela equipe de Psicologia que, se novas questões surgissem, com anuência dos professores, os estagiários poderiam solicitar um encontro com os pais e/ou responsáveis pela criança para fornecer informações adicionais e preencher lacunas de informações que ainda estavam em falta.

Para complementar o conhecimento sobre o caso de cada criança, a orientadora dos estagiários selecionou e distribuiu materiais específicos da literatura acadêmica sobre as principais classificações diagnósticas presentes nos laudos e/ou relatórios diagnósticos das crianças acompanhadas, recomendando que cada ATP estudasse o material referente à especificidade da criança acompanhada.

AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS DA CRIANÇA A PARTIR DOS MARCOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os processos psicológicos básicos estão relacionados aos indicadores de alterações das funções psíquicas. Essa área aborda as questões relacionadas à psicopatologia e a suas respectivas noções de saúde e doença. Dalgalarondo (2008) esclarece que não existem funções psíquicas isoladas, logo, partimos do pressuposto de que a avaliação dos processos psicológicos básicos considera o sujeito em sua perspectiva singular e integral, assinalando os processos socioculturais e as interações familiares presentes. A partir disso, deslocando a discussão para as particularidades do desenvolvimento infantil, leva-se em consideração as especificidades de cada faixa etária. Além disso, essa avaliação psicológica torna-se crucial para identificar os indicadores das etapas de formação da criança.

As assinalações dos sinais e sintomas observados durante a avaliação psicológica são as alterações de: consciência, sensopercepção (representação e imaginação), pensamento, memória, linguagem, atenção, orientação (tempo e espaço), juízo de realidade, afetividade, vontade, psicomotricidade e inteligência (Dalgalarondo, 2008). A partir da noção de funções psicológicas básicas, propostas por Dalgalarondo, foi possível adaptar o processo para a criança acompanhada da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG.

Desse modo, os estagiários de Psicologia realizaram o registro das funções psicológicas básicas da criança, juntamente com a construção do relatório de desenvolvimento global da criança, para qual cada ATP estava designado. Esse trabalho foi feito com base nos marcos de desenvolvimento infantil, sendo divididos em

quatro esferas: motricidade, linguagem e comunicação, aspectos socioemocionais e desenvolvimento cognitivo.

Com base nessas esferas, por meio dos fundamentos teóricos da formação psíquica, neurológica e subjetiva do desenvolvimento infantil, podemos caracterizar determinadas habilidades comuns para cada fase, no caso, de acordo com os grupos da escola: G2, G3, G4 e G5. Essa análise procurou estar advertida dos indicadores socioculturais, da interação familiar e das singularidades de cada criança. Por fim, para mensurar tais habilidades, identificamos através de três opções: consegue fazer sozinho, consegue fazer com ajuda e não consegue fazer, seguindo as orientações da Sociedade Brasileira de Neurologia Infantil (SBNI) para identificação precoce de atraso de neurodesenvolvimento. Os resultados da avaliação das crianças foram apresentados aos respectivos professores regentes para compartilhamento de opiniões sobre os achados.

Para realizar essa análise, assim como concretizar o relatório do desenvolvimento global, partimos de uma lógica diferente ao que acontece, por exemplo, no exame das funções psíquicas com adultos, em que ocorrem primeiramente a entrevista e a anamnese. Para adaptar à condição das crianças, utilizamo-nos, principalmente, do recurso lúdico, assim como da observação e do estímulo das atividades corriqueiras, de modo espontâneo, tendo como ferramenta o brincar. Além disso, alguns estagiários sentiram a necessidade de realizar testes psicométricos, técnicas projetivas e observação participante com a criança que acompanhavam.

Por fim, objetivou-se realizar um estudo do que foi analisado de acordo com as esferas do desenvolvimento para conseguir construir, junto com os professores, as intervenções que viessem a contribuir para o desenvolvimento das dimensões deficitárias iden-

tificadas na criança. Essa atividade está diretamente relacionada à construção do Plano Escolar Individualizado (PEI).

ORIENTAÇÕES SOBRE O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é caracterizado por ter como objetivo promover a efetivação da inclusão escolar, deliberada pela Lei nº 13.146/2015. Assim, como emenda ao código, dispõe que:

Art. 28.A Deverá ser adotado, no âmbito do sistema educacional inclusivo, o Plano de Ensino Individualizado – PEI, instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante.

Com base nesse pressuposto, passaremos a algumas breves considerações sob o olhar da Psicologia em torno do instrumento PEI. Primeiramente, entende-se que esse dispositivo é fulcral para a concretização das funções do ATP, uma vez que se apresenta como ferramenta de atuação, registro e rigor científico e metodológico para o exercício do ATP na escola e em contexto de Educação Infantil.

Além disso, nesse mesmo documento, afirma-se que o PEI tem como pré-requisito para sua realização a elaboração dos indicadores das áreas de competências e habilidades. Logo, no contexto da UAEI, isso é facilitado, como explicado anteriormente, pela concretização do desenvolvimento global da criança e pelo exame das

funções psicológicas, além das outras atividades dispostas pelos estagiários.

Outrossim, é importante ressaltar o PEI como um documento que não pode ser isolado. Para ele ser efetivo, precisa estar em consonância com as práticas pedagógicas do corpo docente, assim como estar alinhado à ideologia da instituição. Ou seja, o PEI deve ser abordado de modo integral durante todo o percurso da criança na escola. Ademais, outro ponto deve ser assinalado: o PEI não funciona como o protocolo enrijecido, mas como um projeto com inúmeras variáveis, que deve estar em constante avaliação e reformulação.

Por fim, como estagiárias de Psicologia na UAEI, foi possível perceber que não só o PEI, mas também as demais propostas pedagógicas trabalhadas pelos professores, são frutos do que as crianças demonstram interesse na sala de referência. Esses interesses são identificados na fala, nas brincadeiras e no frequente diálogo com a família. Desse modo, a construção de um PEI que seja verdadeiramente efetivo se torna mais viável quando coloca a criança como protagonista em seu processo de aprendizagem e promove o acesso ao ensino contrária à segregação, ao mesmo tempo, considerando as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que o estágio de Psicologia na UAEI promoveu um campo fértil para o exercício do trabalho de acompanhante terapêutico pedagógico. A partir da sistematização do trabalho do ATP, que apresentou como produtos tanto o PEI como

o Relatório Psicológico, foi possível verificar o desenvolvimento global da criança através das tecnologias de avaliação citadas anteriormente. Com base nessa elaboração, constatamos que as crianças acompanhadas pelo ATP precisam estar em constante reavaliação de suas necessidades educacionais para verificar se estão alcançando seu potencial de aprendizagem, e isso só é possível com o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professor regente e ATP. A ótica multiprofissional de tal intervenção colabora para que essas crianças não sejam estigmatizadas e vistas somente sob o olhar limitado do diagnóstico, vislumbrando para elas possibilidades de aprendizagem segundo suas potencialidades singulares, o que vai ao encontro de uma atuação verdadeiramente inclusiva.

Esse novo campo de trabalho possibilitou a articulação entre o fazer da Psicologia e as práticas pedagógicas que acontecem na UAEI. Além disso, por se tratar de centros acadêmicos distintos, o estágio possibilitou que o Centro de Educação e Humanidades e o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) reforçassem uma parceria institucional a partir do trabalho interdisciplinar entre essas categorias profissionais, o que aponta para novos projetos, tal como um estágio supervisionado obrigatório do curso de Psicologia da UFCG com a finalidade de atuar junto à comunidade de famílias da UAEI, abordando o tema inclusão de modo geral, bem como ofertando suporte às famílias das crianças atípicas da instituição.

Não obstante, o número limitado de estagiários designados como ATP tornou desafiador o acompanhamento efetivo de todas as crianças com demandas educacionais específicas na UAEI. Para tanto, visando à qualidade do trabalho desenvolvido pelo ATP, sugere-se que cada estagiário seja responsável por apenas uma criança atípica. Além disso, como a instituição contém, em seu quadro de

peçoal, duas profissionais de saúde – uma enfermeira e uma médica –, seria desejável a inserção de um profissional de Psicologia para colaborar com a equipe interdisciplinar. Tal ampliação contribuiria tanto para as crianças quanto para toda a equipe pedagógica da instituição, impulsionando a UAEI ao locus de referência regional em inclusão escolar.

As observações realizadas durante o estágio nos motivam para a realização de estudos que busquem avaliar o impacto do ATP de Psicologia no desempenho acadêmico e no desenvolvimento global das crianças neuroatípicas. Esta investigação poderá, portanto, fornecer informações valiosas para aprimorar as práticas de inclusão escolar mediatizadas pela atuação do ATP psicólogo(a) nesse campo. Por fim, espera-se ainda que, com a publicação desta obra, o trabalho desenvolvido pelos estagiários de Psicologia na UAEI possa servir como referência para outros estagiários e profissionais que desejem atuar como acompanhantes terapêuticos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ARARIPE, Natalie Brito. **A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar**. 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, CE, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NASCIMENTO, Verônica Gomes; SILVA, Alan; DAZZANI, Maria Virgínia. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 520-534, dez. 2015.

OLIVEIRA, Amoriara Milhomem Francisca de. **Acompanhamento terapêutico escolar no encontro da saúde com a educação**. 2022. 47 f. Artigo de Graduação (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2023.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psychê**, X (18), p. 167-179, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA VINCULAÇÃO AFETIVA NO TRABALHO DE ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO PEDAGÓGICO

Erivan Leite Diniz–UFCG¹
erivan_l@hotmail.com.br

Lia Santos de Sousa–UFCG¹
saantoslia@gmail.com

Maria Monaliza Gabriel Silva–UFCG¹
monalizamaria10@gmail.com

Suenny Fonsêca de Oliveira²
suenny.fonseca@professor.ufcg.edu.br

INTRODUÇÃO

A escola ocupa importante espaço na primeira infância, pois oportuniza, fora do seio familiar, a experiência da vivência coletiva na qual a criança irá se deparar com situações de interação com seus pares e, em alguns momentos, conflitos de ordem afetiva e emocional. Nessa ocasião, o território escolar convoca a criança para uma educação emocional, incentivando-a a desenvolver inúmeras estratégias, criando ferramentas para se

¹ Estagiários na função de ATP e estudantes do curso de graduação em Psicologia da UFCG.

² Orientadora do capítulo, de estágio e professora adjunta da Unidade Acadêmica de Psicologia (UAPSI)/UFCG.

organizar psiquicamente, reconhecer e lidar com tais sentimentos (Vygostky, 2008).

Nessa perspectiva, o espaço escolar no tocante à Educação Infantil estimula o brincar a fim de, através desse ato, potencializar o desenvolvimento das habilidades sociointeracionais das crianças, incluindo a capacidade de compartilhar, cooperar e negociar (Vygotsky, 2008). O brincar com outras crianças também se estabelece como um vínculo muito importante dentro do desenvolvimento global infantil.

Serena (2006) apresenta a escola como um território que garante o lugar social da criança, sendo esse o lócus de encontro com múltiplos significados. Se, por um lado, a origem da escola está ligada ao ideário capitalista de constituição do cidadão produtivo, a partir do ensino de conteúdos e habilidades necessárias à formação da mão de obra trabalhadora; por outro lado, os atuais papéis que a escola incorporou na sociedade a representam como um espaço articulador de redes de saúde, cultura, educação, lazer, qualificação profissional, bem como de garantia de direitos humanos.

No tocante à pessoa com deficiência³, um dos direitos garantidos pela legislação é a presença de acompanhamento especializado (artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, artigo 3º, inciso III, da Lei nº 13.146/2015 e Lei nº 14.254/2021), sendo o acompanhamento terapêutico (AT) uma possibilidade para garantir sua inclusão escolar. O AT é uma prática originalmente pensada como recurso auxiliar no tratamento de pessoas em sofrimento psíquico com baixo nível

de autonomia, com o objetivo de sua inserção no universo social. Nesse sentido, o profissional facilitaria o processo de reinserção social (Fraguas; Berlinck, 2001). Muito embora essa modalidade terapêutica tenha se originado com foco em pessoas em sofrimento psíquico, há um diálogo muito pertinente entre a luta antimanicomial e a luta das pessoas com deficiência, visto que ambos os grupos sofreram um processo de heteronomia ao serem assujeitados, invisibilizados, excluídos e violentados de diversas formas na sociedade, tendo como uma de suas principais consequências seu baixo grau de autonomia.

Assim sendo, estimulado pelas lutas sociais em prol da garantia de direitos às pessoas com deficiência, é possível observar um avanço de políticas afirmativas que garantam a inclusão dessas pessoas na escola. Um reflexo disso é a crescente atuação do acompanhante terapêutico pedagógico (ATP) como parte de um processo integralizador da educação com crianças possuidoras de necessidades específicas, seja em seu desenvolvimento infantil global, seja nas dimensões cognitivas, afetivas, comunicacionais, psicomotoras e relacionais, que afetam negativamente sua aprendizagem.

O trabalho de acompanhamento terapêutico no território escolar é um dispositivo clínico-pedagógico que se sustenta em uma rede de compromissos coletivos, visando à consecução da educação inclusiva e de qualidade para as crianças (Sereno, 2006). Esse dispositivo identificado na legislação que aborda a inclusão escolar foi utilizado pela Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), no início do ano de 2023, para realizar uma seleção de estagiários do curso de Psicologia da UFCG, a fim de atender à necessidade de inclusão escolar de crianças que precisavam receber apoio especializado na instituição.

³ Compreendemos que nomear é um ato político e, por isso, optamos por esse termo, conforme indica Romeu K. Sasaki, visto que reconhece a pessoa com deficiência enquanto um sujeito que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial em relação a impedimentos ou barreiras do seu meio, e que, por isso, tem prejuízo em sua participação plena na sociedade.

METODOLOGIA

Este capítulo é um estudo descritivo, do tipo relato de experiência das atividades desenvolvidas entre os meses de março e junho de 2023 por estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a partir de um estágio não obrigatório para atuar como acompanhante terapêutico pedagógico (ATP) na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI).

A UAEI é uma instituição pública voltada à Educação Infantil e vinculada à UFCG, que trabalha com grupos de crianças com a mesma idade nas salas de referência, a partir da Base Curricular Comum Nacional (BNCC), e que adota como metodologia a Pedagogia de Projetos – campo de estudos que ressignifica e redireciona a prática pedagógica para projetos que tenham centralidade na vivência das crianças (Santos; Carvalho, 2022). Embasada em pressupostos como resolução de problemas da vida em sociedade, democracia e conhecimento pragmático por meio da investigação-reflexão, essa metodologia ativa e participativa trabalha a partir de projetos que emergem de temáticas trazidas pelas crianças no cotidiano escolar e se adaptam às suas demandas.

O presente texto se debruça sobre o trabalho do ATP com ênfase na importância da vinculação afetiva entre a díade criança-acompanhante. O relato foi construído a partir da vivência de três dos sete estagiários de Psicologia que acompanham crianças de 2, 3 e 5 anos de idade, sendo a mais nova com diagnóstico de síndrome de Down e as outras duas com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA).

O objetivo desta escrita é compartilhar a experiência de ATP de crianças com deficiências matriculadas na UAEI, visando evidenciar

a importância do vínculo terapêutico para o desenvolvimento deste trabalho.

VÍNCULO E AFETIVIDADE NO TRABALHO DO ATP

A inclusão escolar representa em si mesmo um ato terapêutico, considerando que a busca pela criação, o fortalecimento do laço social da criança e o investimento depositado no sujeito em sua singularidade propiciam efeitos terapêuticos em todo o processo inclusivo (Nascimento *et al.*, 2019). O ATP deverá atuar como um mediador entre a criança e quaisquer questões ou desafios que lhes sejam apresentados e possam representar alguma dificuldade ou empecilho, tanto para seu processo de aprendizagem como para sua saúde integral. Com isso, essa modalidade propõe a promoção de um ambiente menos doloroso e penoso para a criança (Matos; Diniz, 2014).

É consenso que o trabalho de ATP provoca efeitos positivos tanto no viés terapêutico quanto no pedagógico. Fraguas e Berlinck (2001) trazem evidências de tais efeitos na prática de acompanhamento, mesmo quando a contratação desses profissionais visa apenas ao auxílio em questões pedagógicas de ensino-aprendizado. Uma das explicações trazidas pelos autores é que esses benefícios não previsíveis podem ocorrer como uma consequência da formação em Psicologia dos profissionais que estão exercendo a função, os quais tratam a criança como um sujeito com potencialidades e atuam de forma a estimular e incentivar o desenvolvimento de habilidades latentes, mesmo a partir de “apostas”, sem garantias de que chegarão a desenvolvê-las.

Assim, o efeito terapêutico no ambiente escolar – os resultados positivos alcançados pelo trabalho do ATP com a criança acompanhada – não viria de uma conduta clínica, mas sim de forma entrelaçada aos objetivos pedagógicos. Isto é, a conduta do ATP, mesmo visando à adaptação ao contexto social (objetivo pedagógico), necessita da formação de um vínculo com a criança, colocando-a em uma posição de sujeito, o que representa uma modificação importante em seu modo de funcionamento mental (efeito terapêutico). Dito de outra forma, Antonucci (1994) afirma que a “conduta terapêutica” do AT, que tem como consequência modificações no funcionamento mental do paciente, e a “conduta pedagógica”, que visa à adaptação ao contexto social, são indissociáveis. Isto é, as evoluções no desenvolvimento global infantil observadas no ambiente escolar a partir do trabalho do ATP têm repercussões em outros espaços sociais nos quais a criança circula.

O trabalho do ATP se inicia com a construção de um vínculo de confiança entre esse profissional designado para inclusão escolar e a criança com necessidades educacionais específicas. A construção de uma relação de confiança entre essa dupla de sujeitos, como também entre o ATP e demais agentes educacionais da escola, exige investimento afetivo.

Neste trabalho, utilizamos a compreensão de vínculo oriunda dos trabalhos de Wallon (1981 *apud* Mahoney; Almeida, 2000), importante autor a fundamentar a afetividade em sala de aula, que demarca as diferenças entre emoção e afetividade. Emoção se caracterizaria como um elemento mediador entre o orgânico e o psíquico, sendo o primeiro vínculo e manifestação da criança com o mundo; enquanto o segundo representaria um elemento mais elaborado e assim tardio do desenvolvimento, atravessado por aspectos subjetivos, os quais são responsáveis por moldar a qualidade das relações

dessa criança. Assim, a afetividade demarca a entrada da criança no universo simbólico, que será basilar à atividade cognitiva.

Os afetos se apresentam como o elemento mais inapreensível do homem, mais falaz para sua consciência e o mais determinante para a sua conduta (Imbasciati, 1998). Eles são um motor que conduz a experiência subjetiva do ser humano, podendo ser entendido como expressão de sentimentos, sejam eles de qualquer natureza possível, como raiva, tristeza, alegria e euforia, sendo todos eles válidos enquanto afetos. Dessa forma, é possível pensar que o vínculo – independentemente da forma como é construído – é, necessariamente, permeado por afeto.

Retomamos aqui a ideia do trabalho de o ATP só ser possível através da vinculação afetiva com a criança com a qual se está trabalhando, pois para a aplicação de conceitos teórico-metodológicos, mediação técnica e obtenção de sucesso nas propostas, há a necessidade da presença constante e de um laço cada vez mais forte entre o profissional e a criança. Isso pode ser compreendido a partir do conceito de aliança terapêutica.

Conforme Oliveira e Benetti (2015), o conceito de aliança terapêutica é um elemento central, independente da forma de psicoterapia, pois foca na díade paciente-terapeuta, contribuindo para a construção de uma relação entre ambos que, posteriormente, será imprescindível para os avanços do processo terapêutico. Nesse sentido, Rogers (1977) elenca algumas características presentes no terapeuta que podem contribuir para a facilitação de uma aliança terapêutica, tais como a compreensão empática, a capacidade de ser congruente e a aceitação incondicional ao outro.

Embora existam diferenças entre muitas conceituações de AT, a maioria das definições teóricas possui três temas comuns: a natureza colaborativa do relacionamento, o vínculo de afeto entre paciente

e terapeuta e a habilidade de acordo da dupla nos objetivos e tarefas da terapia (Martin *et al.*, 2000 *apud* Oliveira; Benetti, 2015, p. 127). Na atuação do ATP, podemos evidenciar esses temas comuns ao tratar de aliança terapêutica. O trabalho só é viabilizado através do caráter horizontal da relação na qual se estabelecem acordos que sejam benéficos para ambas as partes, objetivando o alcance das metas almejadas a partir da colaboração mútua.

Nesse sentido, a aliança terapêutica só consegue ser formulada se houver vínculo afetivo entre acompanhado e acompanhante. Em dado momento, durante o processo de vinculação, a criança acompanhada – e, por vezes, sua família – passa a enxergar o ATP como parte de sua rede de apoio. Quando isso acontece, é possível dimensionar a importância de uma aliança terapêutica bem estabelecida, pois será possível intervir de forma eficaz no desenvolvimento da criança. Caso o ATP não consiga estabelecer esse vínculo, seu trabalho será prejudicado.

Além disso, Maldonado (1991 *apud* Allegretti *et al.*, 2001, p. 39) afirma que é a partir da maneira como cada um enxerga a si mesmo e ao outro que será estruturado o relacionamento terapêutico e que este pode ser assimétrico ou simétrico. Numa relação assimétrica, o desenvolvimento emocional e afetivo é muito mais unilateral, portanto, é na relação simétrica que há a oportunidade da construção de uma relação de confiança e afeto entre ambas as partes. No trabalho com crianças que possuem necessidades específicas, a construção do vínculo se realiza na presença cotidiana e se põe como elemento primordial na relação, tendo em vista que a criança precisa assegurar-se de que pode contar com o seu acompanhante, que será acolhida e que deve confiar nele. Para isso, o ATP precisa respeitar o sujeito-criança, bem como ter uma relação concreta de confiança com ela para que as conversas, as vivências, as opiniões,

os sentimentos e os afetos possam ser expressados sem temor, hesitação ou receio.

INICIANDO O TRABALHO COMO ATP NA UAEI: A CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO TERAPÊUTICO

Ao iniciarmos o trabalho como ATP na UAEI, foi necessário dedicar tempo para vinculação afetiva. Com algumas crianças, o laço foi criado e fortificado de maneira rápida e intensa; com outras, foi necessário um maior investimento para construir uma relação afetiva e um vínculo de confiança entre criança e ATP. Nessa direção, Sereno (2006) fala sobre o tempo de ambientação da criança com deficiência necessário à sua adaptação à escola. Há muita novidade nesse momento inicial (é um ambiente novo, são novas pessoas, novas regras, uma dinâmica própria no ambiente escolar que, por vezes, assusta e/ou desloca a criança de sua rotina, deixando-a insegura e desconfortável). É nesse tempo de ambientação que o vínculo terapêutico entre criança e ATP se processa e constrói, devido à presença constante e ativa do ATP como intérprete, tradutor e figura que promoverá acolhimento e inclusão da criança a esse novo cenário.

Além disso, a educação inclusiva para essas crianças não se sustenta unicamente através dela própria, nem apenas do trabalho do ATP, mas sim através de uma rede de apoio. A rede sugere uma teia de vínculos, relações e ações entre indivíduos e organizações em um movimento constante de se compor e decompor em todos os campos da vida social (Sereno, 2006). Sendo assim, o constante caminhar com o estudante que precisa de uma educação específica se faz a partir de uma rede viva e orgânica, composta por todos os

profissionais que contribuem para seu progresso, incluindo profissionais de saúde, como pediatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais; profissionais pertinentes ao ambiente escolar, como professores, coordenadores, funcionários de limpeza, de segurança, ATP; as próprias crianças, bem como a família, que deve estar incluída no processo.

Ao lançar o olhar para a criança, é fundamental olhar para quem está ao seu redor. A observância da rede de apoio da criança acompanhada é um dos pontos centrais do trabalho do ATP. De acordo com Neto, Pinto e Oliveira (2011), o trabalho coloca o ATP frente não apenas ao sujeito acompanhado, mas também, pelo menos em um grande número de vezes, à sua família e ao seu círculo social mais imediato. Trata-se, portanto, de um trabalho com uma forte característica grupal, ainda que mereçam também toda atenção os momentos em que o ATP e a criança acompanhada se encontram sozinhos ou os vínculos singulares estabelecidos entre cada dupla ATP-criança. Dito isso, o trabalho de ATP se constrói como uma rede complexa de relações, em geral, terapêuticas, mas que precisam ser consideradas para evitar efeitos controversos.

Na UAEL, ao iniciar o trabalho acompanhando cada criança, foi necessário conhecer, mesmo que minimamente, quem a cerca. Primeiramente, os responsáveis foram apresentados pelos professores regentes aos estagiários, sendo também conhecidos nos encontros cotidianos na escola. Em um segundo momento, os familiares foram convocados para reuniões pedagógicas com os professores, que convidaram os estagiários de Psicologia para participar, fornecendo informações que seriam de extrema relevância para a efetivação do vínculo terapêutico com a criança.

É importante considerar que cada criança acompanhada possui idade e contextos familiares, bem como está inserida em um grupo

de alunos diferentes, além de possuir um determinado nível de desenvolvimento global, no que tange às habilidades emocionais, relacionais, de comunicação e interação social próprias. Dessa forma, esse momento inicial em que o ATP conhece a criança com quem e para quem trabalha é de extrema relevância, sendo a reunião pedagógica com os familiares e/ou responsáveis primordial para investigação de diversas questões relevantes sobre a criança, o que ampliará as possibilidades de sucesso no planejamento das ações do ATP, conjuntamente com a equipe de professores regentes.

As famílias apresentam diferentes possibilidades de engajamento e envolvimento no processo de aprendizagem de cada criança, bem como diferentes recursos, sejam materiais (que possibilitam acesso ou não a diferentes profissionais e atividades), sejam humanos (uma rede de apoio mais ou menos fortalecida, por exemplo), e isso se reflete no processo de aprendizagem da criança e, consequentemente, no trabalho do ATP.

Observando a experiência no campo de estágio, é notório que quanto mais engajada é a família no processo de desenvolvimento da criança, mais possibilidades de avanço há na sua aprendizagem. Isto posto, comparativamente, nota-se que as crianças que possuem redes de apoio mais frágeis acabam possuindo avanços mais tímidos, por não receberem estímulos suficientes para potencializar o trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, a exigência de objetivos comuns entre família-escola no caso de crianças com deficiência é ainda maior para que, a partir de estratégias de colaboração mútua, a criança possa progredir e desenvolver suas potencialidades de forma plena.

Ademais, a construção do vínculo do ATP como ferramenta de trabalho não se limita à criança acompanhada. Para efetivação do seu trabalho, é preciso que a vinculação se amplie tanto para as de-

mais crianças do convívio escolar da criança acompanhada quanto para os professores da turma. Um exemplo para o fortalecimento de vínculos sociais e para o estreitamento de laços das crianças acompanhadas com demais crianças da escola foi o investimento na vinculação direta da turma com os estagiários, para que, através deles, como elementos mediadores de inclusão, a turma envolvesse as crianças acompanhadas em suas atividades e nas brincadeiras do cotidiano. Conforme essas relações foram se fortalecendo, foi possível perceber que as crianças da turma passaram a reconhecer a presença e a ausência da criança acompanhada no seio da sala de aula. Era comum o ATP ser questionado pelas crianças da turma sobre o porquê de a criança que ele acompanhava não estar presente na sala de aula, evidenciando o vínculo afetivo construído e sugerindo o sucesso nas estratégias de inclusão utilizadas.

No que tange ao vínculo com os professores, há a necessidade de trabalhar conjuntamente na construção de estratégias inclusivas para a criança acompanhada, tanto no desenvolvimento de atividades com toda a turma como na adaptação de materiais para possibilitar a aprendizagem, segundo suas especificidades. Nesse sentido, com base na observação participante da dinâmica da criança na escola e no vínculo estabelecido com a convivência diária, por meio da escuta ativa, o ATP vai entendendo cada vez mais as necessidades mais profundas, podendo sugerir adaptações à proposta pedagógica elaborada pelo professor regente, bem como orientá-lo no que diz respeito ao trato com a criança no cotidiano escolar (Neto; Pinto; Oliveira, 2011).

A vinculação entre a criança acompanhada e o ATP se configura inicialmente como uma relação de dependência, mas deve ir evoluindo e se transformando para que o processo de mediação seja assumido por outros atores, como sugerem Fraguas e Berlinck

(2001). Isso implica dizer que uma efetiva atuação do ATP ocorre quando ele vai promovendo a autonomia da criança na relação com a turma e com os professores até se tornar desnecessário. Na experiência como ATP na UAEI, essa situação ficou evidente quando, nas ocasiões em que o ATP, por razões justificadas, não pôde estar presente em algum dia no ambiente escolar, o vínculo da criança acompanhada com os pares e com os professores regentes foi suficiente para que as atividades pedagógicas transcorressem sem causar prejuízos à criança. Também foi perceptível como, no dia seguinte, após a ausência do ATP, não foi apresentado nenhum tipo de regressão no vínculo terapêutico construído. Assim, pode-se concluir que, se a construção do vínculo com a criança foi embasada nos conhecimentos técnico-científicos necessários ao desenvolvimento do trabalho do ATP, bem como no investimento afetivo-relacional, as crianças acompanhadas vão ganhando uma autonomia no ambiente escolar. Esses resultados empíricos aqui descritos foram observados tanto pelos estagiários ATP quanto pelos profissionais da UAEI e pelas famílias das crianças acompanhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi observado e vivenciado pelos estagiários de Psicologia, ficou perceptível que a metodologia participativa empregada no processo de Educação Infantil da UAEI permitiu a criação de um ambiente receptivo e favorável à prática profissional do acompanhamento terapêutico pedagógico. Isso porque trabalhou com projetos, vivências e atividades pedagógicas que, além de seguirem a Base Comum Curricular Nacional prevista para a

Educação Infantil, permitiram a adaptação ao que é trazido pelas crianças em seu cotidiano.

Essa proposta metodológica de aprendizagem levou em consideração as crianças como protagonistas do processo educativo, distanciando-se de um modelo bancário e disciplinador de educação. Assim, as linhas de pensamento dos acompanhantes terapêuticos logo entraram em consonância com as dos professores regentes, sendo assim possível a realização das mediações necessárias sem maiores impedimentos, o que resultou numa maior rapidez e eficácia no estabelecimento do vínculo terapêutico com as crianças acompanhadas.

Dito isso, conclui-se que a prática do ATP constitui-se como um importante avanço para a garantia de direitos das pessoas com deficiência e, dentro dessa modalidade, a vinculação terapêutica ancorada na afetividade se constitui como a ferramenta basilar que direciona tanto a atuação do ATP com a criança acompanhada e demais crianças do seu cotidiano escolar, quanto o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar em prol de uma educação infantil inclusiva. Esse trabalho colaborativo entre ATP, professores regentes e equipe pedagógica possibilitou a utilização e o desenvolvimento criativo de diversas técnicas, ferramentas e intervenções no cotidiano escolar da criança acompanhada.

A literatura sobre o trabalho do ATP enfatiza as dimensões cognitivas e intelectuais de sua prática, havendo poucas produções que abordem a dimensão afetiva da construção do vínculo terapêutico e sua importância para o processo terapêutico-pedagógico inerente à sua atuação. Isto posto, justifica-se a relevância deste relato de experiência, demonstrando a necessidade de abordar a vinculação terapêutica e a afetividade no trabalho do ATP, principalmente,

trazendo enquanto recorte as especificidades das crianças com deficiência no território escolar.

Neste capítulo, enfatizamos a importância da vinculação afetiva no trabalho do ATP com a criança acompanhada. No entanto, para efetivação do trabalho desse profissional, outras vinculações são necessárias, além do vínculo ATP-criança, tais como ATP-crianças do grupo de referência, ATP-família, ATP-professor regente, ATP-equipe pedagógica. Cada uma dessas relações requer investimentos de ordem e complexidade distintas, que merecem ser consideradas em trabalhos futuros.

Por fim, apontamos também os benefícios intangíveis, relacionados ao trabalho do ATP com a criança com necessidades educacionais específicas, que não podem ser observados na escola. Esses impactos que extrapolam o espaço escolar e que podem ser relatados por familiares e redes de apoio das crianças, através de observações da reprodução de comportamentos adaptativos e do desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas, comunicacionais, psicomotoras e sócio-relacionais em outros ambientes sociais, tal como no contexto familiar, também merecem destaque, sendo desejável a sua investigação.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, Ana Luiza Caltabiano *et al.* A relação e o estabelecimento de vínculo entre terapeuta e criança com atendimento em instituição e clínica particular. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 1, n. 1, 2001.

ANTONUCCI, Roberto. Terapias ressocializantes: o acompanhante terapêutico. In: ASSUNÇÃO JR., Francisco Baptista (Org.). **Psiquiatria da infância e da adolescência**. São Paulo, SP: Santos, 1994.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.254**, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FRAGUAS, Vendiana; BERLINCK, Manoel Tosta. Entre o pedagógico e o terapêutico: algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. **Estilos da Clínica**, v. 6, n. 11, p. 7-16, 2001.

IMBASCIATI, Antonio. **Afeto e representação**. São Paulo: Editora 34, 1998.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005.

MATOS, Adrielle; DINIZ, Andrea. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. In: SOUZA, Rita de Cássia S.; BORDAS, Miguel Angel G.; SANTOS, Clécia S. (Orgs.). **Formação de professores e cultura inclusiva**, São Cristóvão, SE: UFS, 2014. p. 45-66.

NASCIMENTO, Verônica Gomes *et al.* Acompanhamento Terapêutico Escolar: uma atuação caracterizada pelo “entre”. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 445-457, dez. 2019.

OLIVEIRA, Natacha Hennemann; BENETTI, Sílvia Pereira da Cruz. Aliança terapêutica: estabelecimento, manutenção e rupturas da relação. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 3, p. 125-138, 2015.

REIS NETO, Raymundo de Oliveira; PINTO, Ana Carolina Teixeira; OLIVEIRA, Luiz Gustavo Azevedo. Acompanhamento terapêutico: história, clínica e saber. **Psicologia: ciência e profissão**, 31, p. 30-39, 2011.

ROGERS, Carl; KINGET, Marian. **Psicoterapia e relações humanas**. v. 1, 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; CARVALHO, Denise Alessi Delfim de. Pedagogia de projetos na Educação Infantil: significados gerados na tematização da prática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 348-361, out. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi *et al.* Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 5, p. 6-9, 2003.

SERENO, Debora. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psychê**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 167-179, set. 2006.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

AUTORES/AS



Elaine Tayse de Sousa

Docente no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP-UFRN). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande na linha Práticas Educativas e Diversidades. Especialista em Educação Infantil(FIP) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. Membro do Grupo de Pesquisa Arte e Infância, UFRN, atua em pesquisas e projetos de extensão voltados para discussões que envolvem as crianças, infâncias, contextos plurais e práticas educativas.



Isabela Sarah Trigueiro Custódio de Brito

Graduada em Pedagogia (UFCG/2022). Mestranda em Educação (UFCG). Professora de Educação Infantil. É integrante dos grupos de pesquisa GRÃO – Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais, e GPEG–Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica. Possui interesse nas temáticas de Educação Infantil, Formação docente, Docência com bebês e Currículo. E-mail: i.belasarah@gmail.com



Maria Natânye Silva de Souza

Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/PB (UFCG). Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pesquisando sobre raça e Educação Infantil, com orientação da Profa. Dra. Dalila Castelliano Vasconcelos (UAED/CH/UFCG). Estagiária na Unidade Acadêmica de Educação Infantil vinculada à UFCG (UAEI/UFCG). Participante do grupo de estudos Diálogos Freireanos em Educação, coordenado pelo Prof. Dr. José Luiz Ferreira (UAED/CH/UFCG) e do grupo de pesquisa Sociedade, Cultura e Educação. Participou do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia. Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação (IFPB), campus Campina Grande. Interessa-se por gênero, raça, Educação Infantil e pelos estudos do teórico Paulo Freire.



Livia Chaves Nascimento

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB). Colaborou na UAEI/UFCG como aluna de apoio pedagógico, de 2021 a 2022. Já participou de projetos de extensão e monitorias de disciplinas. Atualmente, dedica-se às atividades do grupo de pesquisa Sociedade, Cultura e Educação, de que faz parte desde 2020, e é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Pedagogia).



Maria Luíza Sousa de Albuquerque

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Em sua trajetória acadêmica, foi estagiária na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), atuando como acompanhante terapêutica pedagógica (ATP), participou de projetos de extensão e pesquisa, desenvolveu atividades de ensino e de representação estudantil. É membra do Núcleo de Pesquisa e Extensão de Saúde Mental, Justiça e Produção de Subjetividades (SAMJUS), do Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Drogas (NUD), do Coletivo Negro Soul e compõe a Comissão de Saúde Mental, Álcool e outras drogas do Conselho Regional de Psicologia da Paraíba (CRP 13). Além disso, é estudante de Teatro Experimental e percussionista na Associação Cultural Maracagrande. Contato: marialuiza.salbuquerque@gmail.com



Vanessa Martins Farias

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande-PB e atualmente estagiária na função de acompanhante terapêutico pedagógico na Unidade de Educação Infantil da UFCG. Durante a graduação, atuou no campo educacional, na ECIT Prof. Anésio Leão; e na clínica, no Serviço Escola de Psicologia da UFCG. Nas áreas de pesquisa e extensão, realizou atividades no Programa Famílias Fortes e no Serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes, tendo como campos de interesse a educação inclusiva e a garantia de direitos da população infantojuvenil.



Lia Santos de Sousa

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Campina Grande–UFCG. Foi estagiária na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande (APAE–CG), voltada para a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência. Atualmente estagiária na UAEI, na função de acompanhante terapêutico pedagógico. Possui experiência de trabalho e intervenções com grupos e tem interesse de estudo nas áreas de psicologia educacional, inclusão, avaliação psicológica, políticas públicas, saúde coletiva, entre outros.



Erilania Ferreira Mendes

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande. Durante a graduação, realizou estágios na área clínica, escolar e hospitalar. Membro e colaboradora do Laboratório de Psicanálise de Orientação Lacaniana–LAPSO.



Renally Vital da Costa

Possui licenciatura plena em Pedagogia pela UFCG e mestrado em Educação pela PPGED/UFCG. Atualmente, é coordenadora das creches (municipais) na cidade de Lagoa Seca/PB. E-mail: renallycostaufcg@gmail.com



Joyce Kelly dos Santos Ferreira

Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/PB, com especialização em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Seu trabalho evidencia especificamente a defesa da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, reafirmando a indissociação da teoria e da prática que, juntas, sustentam o seu posicionamento pedagógico. Recusando-se a não causar estranhamento no processo histórico contemporâneo. Falar sobre crianças e infâncias, para ela, é criar possibilidades de realizar a releitura do mundo e encontrar-se nesse espaço de descobertas e desafios juntamente com as crianças.



Erivan Leite Diniz

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Estagiário de Psicologia na função de acompanhante terapêutico pedagógico na Unidade de Educação Infantil da UFCG. Estagiário do Hospital Universitário Alcides Carneiro, na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Tem como áreas de interesse inclusão e diversidade, tendo atuado no programa de extensão Inclusão e Acessibilidade: Convivendo com a Diversidade Humana.



Maria Monaliza Gabriel Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande. Estagiária em acompanhamento terapêutico pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil, integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Psicologia Comunitária, com ênfase em trabalhos sociocomunitários com crianças e adolescentes.



Suenny Fonsêca de Oliveira

Psicóloga, doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Membro da Diretoria Ampliada da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP). Tem se dedicado principalmente aos temas: atenção básica à saúde, estratégia de saúde da família, metodologias participativas, práticas integrativas em saúde, formação em Psicologia e formação / educação interprofissional em Saúde.



Roberta Bezerra Santos Lima

Licenciada em Pedagogia pela UFCG (2021). Professora substituta da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG). Lattes CNPq <http://lattes.cnpq.br/9667891343404332>. E-mail: roberta.bezerra@estudante.ufcg.edu.br



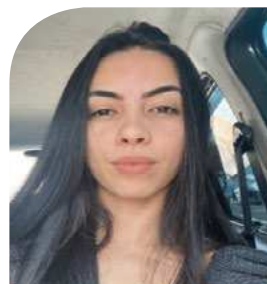
Marta Betânia Ramos

Graduada em Letras e especialista em Formação do Educador, ambas pela Universidade Estadual da Paraíba–UEPB. Trabalhou na Unidade Acadêmica de Educação Infantil -UAEI/UFCG na função de recreacionista e, nos últimos anos, como bibliotecária da referida Unidade, realizando contação de histórias e leitura de livros infantis para as crianças. E-mail: martabramos@hotmail.com



Janice Anacleto Pereira dos Reis

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (2019); especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020); pedagoga pela Universidade Federal de Campina Grande (2016). Técnica pedagoga na rede municipal de Campina Grande desde 2022. E-mail: janiceanacletols@gmail.com



Antonia Luana Demetrio de Souza

Mestra em Educação pela UFCG (2023). Licenciada em Pedagogia pela UFCG (2019). Atualmente, é professora efetiva de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Campina Grande/PB. Atuou como professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil – UAEI/UFCG (2022/2023)



Gabrielle de Lima Sousa

Professora efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil. Atualmente está como coordenadora pedagógica da referida Unidade. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba–UEPB. Especialista em Docência na

Educação Infantil pela Universidade Federal de Campina Grande–UFCG. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande–UFCG. Professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico–EBTT, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil–UAEI.



Maria Isabella Santos Sousa

Graduanda em Pedagogia pela UFCG (2020-2024). Atuou como aluna de apoio pedagógico na UAEI/UFCG (2021-2022). Integrante do Projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID–Pedagogia). Membro do grupo de pesquisa:

Sociedade, Cultura e Educação. Lattes CNPq <http://lattes.cnpq.br/5699532707580231>.



Roseane Rodrigues de Macedo

Mestra em Educação pela UFCG (2018). Especialista em docência na Educação Infantil pela UFCG (2016). Especialista em Educação Básica, práticas e processos educativos pela UFCG (2006). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UnB (2002). Licenciada em Pedagogia pela UEPB (2000). Membro do Fórum do Agres-

te Paraibano de Educação Infantil (FAPEI).

te Paraibano de Educação Infantil (FAPEI). Professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Lattes CNPq <http://lattes.cnpq.br/6954840464233460>. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9523-3189>. E-mail: roseane.rodrigues@professor.ufcg.edu.br.



Maria Betania Barbosa da Silva Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG).

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lotada na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG. Suas pesquisas e publicações concentram-se na Educação Infantil com ênfase em práticas pedagógicas, letramento literário e Educação Inclusiva. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Crianças, Infâncias e Educação Infantil (GRÃO); e do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), vinculado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).



Mara Lúcia Santos Fonsêca

Professora, pedagoga, especialista em Psicopedagogia, aposentada da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande-PB, UAEI-UFCG. Atuou na educação durante 40 anos, com crianças e adolescentes, sendo

parte no município de Assu-RN, Boa Vista-RR; e 26 anos na UAEI, com crianças de 2 a 6 anos.



Naara Queiroz de Melo

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG) e pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande. É integrante do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional do PPGED/UFCG. <http://lattes.cnpq.br/3589388982247952>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0479-0332>. E-mail: naara.queiroz@tecnico.ufcg.edu.br



Ângela Maria Alexandre Ramalho

Docente na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande, UAEI/UFCG. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco na linha Educação e Linguagem. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luís e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagens–CEEL/UFPE e do grupo de estudos Alfabetização, Práticas Docentes e Formação de Professores GEAPRAFOR/UFPE. Atua em pesquisas e projetos de extensão voltados para discussões que envolvem formação e práticas docentes no campo da alfabetização e do letramento.



Jeane Costa Amaral

Professora da Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2015), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1996). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9396258504107696>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7837-3697>. E-mail: jeane.costa@professor.ufcg.edu.br



Wanessa Maciel Ferreira Lacerda

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação–PPGED/UFCG (2019). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande–UFCG (2016). É membro ativa do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO). Atuou como professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/ 2019-2020). Atua como supervisora pedagógica da Educação Infantil no Colégio Motiva de Campina Grande–PB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3896080065565041>. <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-0163-3008>. E-mail: macielwo51@gmail.com



Rayffi Gumerindo Pereira de Souza

Professor efetivo na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Atualmente está como coordenador de Pesquisa e Extensão da referida Unidade. Doutorando em Educação (UFPB), mestre em Educação (UFCG) e pedagogo (UFCG). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI/UFPB/CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/UFCG/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9873360619362250>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3845-1259>. E-mail: rayffi.ufcg@gmail.com



Crislane Boito

É mestra em Educação e pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora de Educação Especial e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade Educacional – CNAE, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Canoinhas. Foi docente da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) entre 2018 e 2021, período em que integrou ativamente no Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil–FAPEI. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas – CLIQUE/UFRGS e do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS. E-mail: crislane.boito@ifsc.edu.br



Beatriz Guedes de Carvalho Alves

Graduada em Pedagogia UFCG (2021). Atuou como assistente de Alfabetização na Escola Municipal Apolônia Amorim (2022). Atuou como apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG) (2019-2021) e assistente de alfabetização na Escola Municipal Apolônia Amorim (2022). Atualmente é professora substituta na UAEI. Lattes CNPq <https://lattes.cnpq.br/1567600268244399>. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1577-3802>. Email: beaguedesc@gmail.com.



Ivanilda Dantas de Oliveira

Pedagoga da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialista em Orientação e Supervisão Educacional pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC) e pesquisadora da área das políticas curriculares e do currículo na/da Educação Infantil. E-mail: ivanilda.dantas@tecnico.ufcg.edu.br



Simone Patrícia da Silva

Doutora e mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFPE), especialista em Psicologia na Educação (UFPE) e graduada em Pedagogia (UFPE). Integra o Grupo de Pesquisa Cultura e Processos Psicossociais (UFCG/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4908515973405000> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5363-9532>. E-mail: simonecatia@hotmail.com



Tahis Emanuela dos Santos

Mestra em Educação na linha Práticas Educativas e Diversidade (2021), licenciada em Pedagogia (2014) e especialista em Educação Básica (2017) pela Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. Atualmente é professora na Escola Bem Crescer–Berçário e

Educação Infantil; e supervisora educacional na Rede Municipal de Ensino na cidade de Campina Grande/PB. Foi professora substituta da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), de fevereiro/2020 até fevereiro/2022. É integrante do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq. <http://lattes.cnpq.br/0045501882684607>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8189-1981>. E-mail: tahisemanuela@gmail.com



Quezia Rafaela Medeiros Sousa

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atuou como apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/ 2018- 2020). Atua como tutora pedagógica da Educação Infantil no Colégio

Motiva/CG. Lattes CNPq: <http://lattes.cmpw.br/2640328972614862>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0519-3318>. E-mail: queziarm-sousa@gmail.com



Vera Lúcia Dias de Oliveira

Especialista em Formação de Professores em Mídias na Educação (UFAL), com licenciatura plena em Pedagogia (UEPB). Autora dos projetos Kit Contagiar e pelo PNLL do MINC em 2008. Uma das fundadoras da UAEI/UFCG. Atuando como professora

desde 1978 até 2012. Também atuou por três anos na biblioteca da escola e, até o ano de 2023, na sala de recreação. Atualmente está aposentada. E-mail: veraldocg@gmail.com



Tania Lucia de Araujo Queiroz

Professora efetiva na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Licenciada em Pedagogia (UFCG). Especialista em Educação INFANTIL (UEPB). Mestra em Educação Matemática e Tecnologia (UFPE).

ESPAÇO PARA HOMENAGEM DAQUELES/AS QUE FIZERAM A UAEI/UFCCG AO LONGO DOS SEUS 45 ANOS



1 Maura Pires; 2 Noeide Clemens; 3 Leocárdia Oliveira; 4 Beatriz Guedes; 5 Ana Paula; 6 Julita Santiago; 7 Antônia Luana; 8 Maria Fonsêca; 9 Wanessa Maciel; 10 Alberto Medeiros; 11 Rívia Diana; 12 Albanisa; 13 Renally Vital; 14 Maria Emanuela; 15 Vanila; 16 Vera Lúcia; 17 Lenimar Silva; 18 João Batista; 19 Tahis Oliveira; 20 Vera Oliveira; 21 Leny Santana; 22 Fátima Nóbrega; 23 Alexsandra Araújo; 24 Maria Azeredo; 25 Maria Zélia; 26 Maria do Socorro; 27 Crislaine Boito; 28 Elaine Tayse; 29 Juliete Ferreira; 30 Fátima Ferreira; 31 Simone Cantalice; 32 Pâmmela Sousa; 33 Socorro Silva; 34 Betânia; 35 Elisângela Sodré; 36 Francisca Helena; 37 Janice Anacleto; 38 Maria Ariceu; 39 Maria Amélia; 40 Marta Jordana; 41 Rita; 42 Marli Gaudêncio; 43 Paulino Santana (In Memoriam); 44 Maria das Graças (In Memoriam); 45 Maria do Socorro Oliveira (In Memoriam). Esta homenagem se estende à Ana Lúcia, Ana Reis, Ayrton, Ivone, Jane, Maria José Duarte, Wilma, Damião, Luísa Marillac, Robson, Carla, Valdeir, Dona Fátima, Socorro Cantalice, Rita Ferreira, Cristina Curvello, Paulo Sabrine, Eurenice Oliveira, Terezinha Viana, Neli Fachine, Ricardo, Elizabete Barbosa, Gleide, Carmelita, Ana Lúcia, Veralucia Braga, Graça Mongiove, Regina Cláudia, Marcos Antônio (In Memoriam), Carmem, Cristina, Elena Uema, Luíza Bortoluz, Graça Costa. Todos/as que fizeram essa história. Também estendemos nossa gratidão aos que fazem a UAEI/UFCCG, demais unidades acadêmicas parceiras ao longo dos anos, administração da UFCCG e todos/as os/as estudantes de Pedagogia que passaram por nossa unidade como apoio pedagógico. Muito obrigado!

FORMATO 15X21 cm
TIPOLOGIA Minion Pro/ Monserrat
Nº DE PÁG. 349

Editora da Universidade Federal de Campina Grande EDUFCG



A leitura deste livro

garante um encontro com relatos de 45 anos de paixão pelas crianças, pelos processos de aprender e ensinar, pelas transformações vivenciadas.

As histórias deste livro

retratam espaços-tempos de viver-contar sobre as resistências, os avanços, as ressignificações. Relatos de percursos, relatos de vidas vividas com as crianças no chão da escola de Educação Infantil.

São histórias que nos convidam

ao deleite de diversas trajetórias-com/nos universos das artes, das brincadeiras, leituras e descobertas. Enfim, um descortinar do protagonismo infantil.

Maristela de Oliveira Mosca

Núcleo de Educação da Infância-CAP/UFRN
Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação
Básica das Instituições Federais de Ensino Superior-CONDICAP

