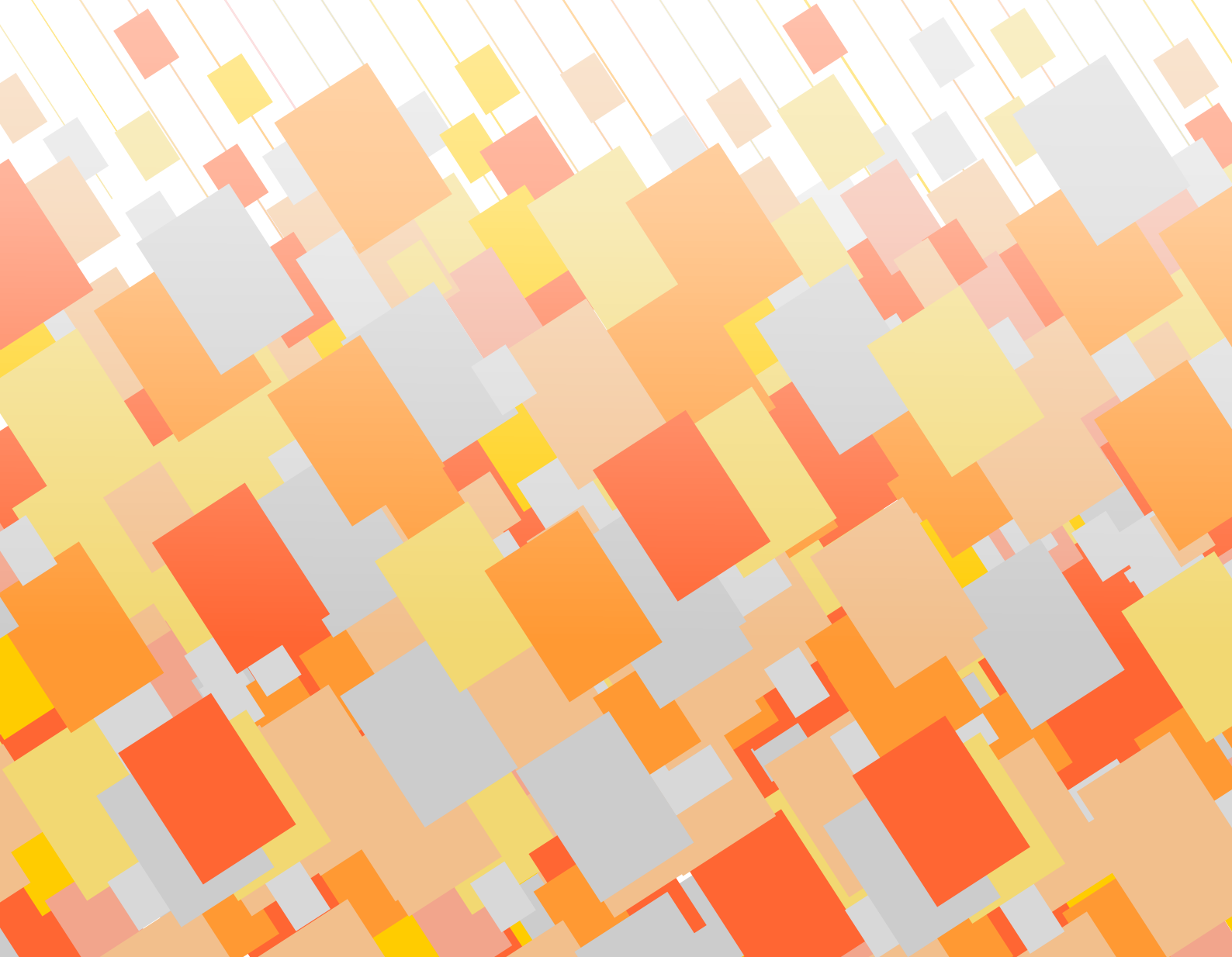
Ano XXIX Nº 43 - 2022
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

ISSN: 1678-5304
Qualis/Capes B2

cadernos para o PROFESSOR



cadernos para o PROFESSOR

Ano XXIX Nº 43 - 2022
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXIX - nº 43 (jan/jul 2022). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2022
ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar

Alfabetização - Educação Inclusiva - Literatura - TDIC
LÊ Mundo

EXPEDIENTE

Prefeita de Juiz de Fora
Maria Margarida Martins Salomão

Secretária de Educação
Nádia de Oliveira Ribas

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Graciele Fernandes Ferreira Mattos

Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Luciana Castro Oliveira Machado

Gerente do Departamento de Educação Infantil
Víviam Carvalho de Araújo

Gerente do Departamento de Ensino Fundamental
Patrícia Martins Neves Crochet

Gerente do Departamento de Execução Instrumental
Ana Cecília D' Almeida Francisquini

Gerente do Departamento de Planejamento, Pessoas e Informações
Josélio Lopes Valentim Júnior

Gerente do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
Ana Paula Xavier

CONSELHO EDITORIAL
Terezinha Toledo Melquiades de Melo - Secretaria de Educação de Juiz de Fora
Silvia Regina Benigno Silveira - Faculdade Metodista Granbery
Francisca Cristina de Oliveira Pires - Universidade Estácio de Sá
Rafael Marques Gonçalves - Universidade Federal do Acre/UFAC
Andréia Alvim Bellotti Feital - Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
Rita Barros de Freitas Araújo - Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
Tânia Guedes Magalhães - Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF
Wagner Silveira Rezende - Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF

REVISÃO
Maria Olinda Venâncio
Queila Adriana de Alcântara
Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes
Edinéia Castilho

DESIGN GRÁFICO
Carlos Vinicius Oliveira de Moraes
Luiz Roberto do Nascimento
Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

EDITORAÇÃO GRÁFICA
Luiz Roberto do Nascimento

CAPA
Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

Carta ao leitor

A Política Pública Educacional freiriana "Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar", implementada pela atual gestão da Secretaria de Educação, anuncia a publicação da primeira edição de 2022 da Revista Cadernos para o Professor.

Compõem esta edição artigos e relatos encaminhados no ano de 2021 e que, em comum, contribuem com o debate, a troca de experiência e a discussão entre docentes e demais profissionais da educação.

O primeiro artigo, intitulado “Música e inteligência: uma interação para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, psicológicas e psicomotoras do ser humano”, de autoria de Almir Calebe Marcião dos Santos, traz a perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas discutindo como a inteligência musical relaciona-se com as demais inteligências. Destacam-se no texto importantes discussões sobre a perspectiva estereotipada de inteligência, infelizmente, ainda presente no nosso cotidiano.

O texto “Museu como lugar de brincadeira e fantasia: pensando o trabalho com crianças pequenas nos espaços culturais", de autoria de Felipe dos Santos Ferraz Pires e Helenice Mirabelli Cassino Ferreira, apresenta o recorte de um estudo que tem como foco os modos de pensar das crianças de 4 a 6 anos de idade, quando vivenciam exposições de arte de forma significativa.

O terceiro artigo, “Educação do Campo e o ensino multisseriado: passos e descompassos na realidade da Educação Infantil”, de Jacqueline Silva da Silva e Lindomar Pereira de Souza, traz análises e reflexões sobre a Educação Infantil do Campo.

No texto intitulado “Um estudo sobre o ensino de Matemática na rede municipal de Juiz de Fora: escrita docente e prática de ensino”, a autora, Karla Santos Cherem, propõe-se a investigar, em relatos de experiência publicados na Revista Cadernos para o Professor, como o ensino de matemática vem se apresentando no cotidiano escolar. A autora faz o convite, o qual a atual gestão endossa, para que outros profissionais da rede publiquem seus textos, de modo a ampliar o diálogo entre os pares.

O último artigo, “Projeto Cadinho de Prosa, reflexões sobre infâncias no contexto da pandemia”, da autora Cláudia Alvim, tem como objetivo rememorar o projeto implantado no contexto do trabalho remoto, no ano de 2020, em Juiz de Fora/MG, no período que compreendeu a gestão de 2017 a 2020.

A seção de relatos de experiências é aberta pelo texto de Sabrina Munck do Nascimento, “Cartas de reis coroados: relato de experiência de práticas crianceiras de uma escola municipal”, que apresenta práticas ocorridas nas aulas de História, com a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", tendo como ponto culminante a festa de Cortejo de Reis e a eleição do rei e da rainha.

Em seguida, o autor Mateus Lorenzon traz o texto “Possibilidades e desafios para o desenvolvimento da Alfabetização Científica na Educação Infantil”, no qual discute as possibilidades e os desafios de se promover a alfabetização científica com as crianças.

O terceiro relato, dos autores Andressa Lima Talma e Fernando Custódio Valério, intitulado “Africanidades na escola: um processo formativo com docentes”, apresenta uma ação formativa desenvolvida no contexto da pandemia da Covid-19, que possibilitou a discussão sobre a cultura afro-brasileira junto aos professores e alunos.

Na sequência, os autores Anderson Artur de Souza Soares, Carlos Eduardo Barzotto, Miriam Ericksson Leão e Ricardo de Souza Santos apresentam o texto “A (des)construção da festa junina na pandemia: um relato de experiência interdisciplinar no Rio Grande do Sul”, discutindo e problematizando os estereótipos encontrados no formato tradicional da festividade.

Finalizando, as autoras Ana Paula do Amaral Tibúrcio, Cristhiane Campos Fernandes e Eneida Gomes Tolentino expõem o texto intitulado “Propostas para a inclusão escolar: práticas e vivências em tempos de pandemia”, que tem por objetivo compartilhar uma experiência coletiva de trabalho remoto, com alunos, público da Educação Especial, trazendo as estratégias de aproximação e acompanhamento.

Com a publicação desse conjunto de textos, a Secretaria de Educação pretende, mais uma vez, brindar o magistério com discussões capazes de fortalecer ações interdisciplinares que ilustram a Proposta Pedagógica LêMundo, apresentada como desdobramento da Política Pública Educacional “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”, que visa garantir o direito de aprender de todo estudante.

Com respeito e admiração,

Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

SUMÁRIO

ARTIGOS

07 **1. MÚSICA E INTELIGÊNCIA: UMA INTERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES COGNITIVAS, PSICOLÓGICAS E PSICOMOTORAS DO SER HUMANO**
Almir Calebe Marcião dos Santos

22 **2. MUSEU, LUGAR DE BRINCADEIRA E FANTASIA: PENSANDO O TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS NOS ESPAÇOS CULTURAIS**
Felipe dos Santos Ferraz Pires / Helenice Mirabelli Cassino Ferreira

35 **3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO MULTISSERIADO: PASSOS E DESCOMPASSOS NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Jacqueline Silva da Silva / Lindomar Pereira de Souza

49 **4. UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: ESCRITA DOCENTE E PRÁTICA DE ENSINO**
Karla Santos Cherem

62 **5. "PROJETO CADINHO DE PROSA": REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E INFÂNCIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA**
Cláudia Alvim

RELATOS

75 **6. CARTAS DE REIS COROADOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS CRIANCEIRAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL**
Sabrina Munck do Nascimento

85 **7. POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Mateus Lorenzon

94 **8. AFRICANIDADES NA ESCOLA: UM PROCESSO FORMATIVO COM DOCENTES**
Andressa Lima Talma / Fernando Custódio Valério

100 **9. A (DES)CONSTRUÇÃO DA FESTA JUNINA NA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO RIO GRANDE DO SUL**
Anderson Artur de Souza Soares / Carlos Eduardo Barzotto / Miriam Ericksson Leão / Ricardo de Souza Santos

108 **10. PROPOSTAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA**
Ana Paula do Amaral Tibúrcio / Cristhiane Campos Fernandes / Eneida Gomes Tolentino

MÚSICA E INTELIGÊNCIA: UMA INTERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES COGNITIVAS, PSICOLÓGICAS E PSICOMOTORAS DO SER HUMANO

Almir Calebe Marcião dos Santos[1]

RESUMO

Este artigo apresenta as contribuições da aprendizagem de música para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e psicomotor do ser humano, sob a perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas (1983) do psicólogo e professor estadunidense Howard Gardner (1943). O objetivo deste estudo é demonstrar como a inteligência musical relaciona-se com as demais inteligências, utilizando, para isso, exemplos de como os conhecimentos rítmico, melódico, harmônico, timbrístico, de prática de conjunto e estético - que, entre outros, são desenvolvidos pela educação musical - integram-se às habilidades e capacidades características de outras inteligências. Devido aos seus códigos e propriedades específicas (não compartilhadas por outras áreas do conhecimento), o estudo da música promove o desenvolvimento de habilidades únicas e fundamentais para o ser humano, muito além de favorecer o aperfeiçoamento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, da autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e da afetividade. O presente artigo reúne, a partir de revisão bibliográfica, estudos realizados no âmbito de ensino-aprendizagem que contribuem para esta argumentação e que evidenciam os benefícios da educação musical não apenas para crianças, como também para indivíduos das demais faixas etárias. Deste modo, buscamos contribuir para o reconhecimento do valor da música e da educação musical para o desenvolvimento e formação humana de todos os indivíduos de uma sociedade.
Palavras-chave: Música. Inteligência musical. Howard Gardner. Inteligências múltiplas.

ABSTRACT

This article presents the contributions of music learning to the cognitive, psychological and psychomotor development of the human being, from the perspective of the Theory of Multiple Intelligences (1983) by the American psychologist and professor Howard Gardner (1943-). The objective of this study is to demonstrate how musical intelligence relates to other intelligences, using examples of how rhythmic, melodic, harmonic, timbre, ensemble practice and aesthetic knowledge - which, among others, are developed through music education - integrate with the skills and abilities characteristic of other intelligences. Due to its specific codes and properties (not shared by other areas of knowledge), the study of music promotes the development of unique and fundamental skills for the human being, far beyond favoring the improvement of sensitivity, creativity, rhythmic sense, the pleasure of listening to music, imagination, memory, concentration, attention, self-discipline, respect for others, socialization and affection. This article brings together, based on a literature review, studies carried out in the context of teaching and learning that contribute to this argument and that show the benefits of music education not only for children, but also for individuals of other age groups. In this way, we seek to contribute to the recognition of the value of music and music education for the development and human formation of all individuals in a society.
Keywords: Music. Musical intelligence. Howard Gardner. Multiple intelligences.

1 Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Sudeste/MG. Professor da Escola Municipal José Calil Ahouagi, em Juiz de Fora/MG.

INTRODUÇÃO

A música é entendida como uma linguagem artística, cuja participação na história da humanidade tem origem nas primeiras civilizações. Estudos antropológicos e musicológicos como Candé (2001), Savelle (1968), Frederico (1999) e Grout e Palisca (2007) indicam que a música era utilizada com diversos objetivos, desde religiosos e ritualísticos até aqueles de entretenimento e fruição estética. Neste artigo, apresentamos as contribuições da aprendizagem de música para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e psicomotor do ser humano, sob a perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas (1983, 1994, 1995) do psicólogo e professor estadunidense Howard Gardner (1943).

Apesar de sua importância não só para a cultura de uma sociedade como também para o desenvolvimento pleno do ser humano, a música na educação é frequentemente percebida de forma equivocada pelo senso comum, sendo reduzida à função de entretenimento ou de ferramenta acessória para o alcance de outros objetivos, não necessariamente musicais.

> A maioria das crianças entra em contato com as linguagens artísticas nos primeiros anos de escolaridade. Este contato com a arte dá-se, por vezes, apenas como instrumento pedagógico, ou seja, a Arte serve para festejar a hora do lanche; as músicas e as dramatizações ajudam a aprender e a decorar conteúdos; cantar, dançar ou encenar para apresentações nas datas comemorativas das escolas; colorir desenhos prontos para desenvolver a coordenação motora. Há também a supervalorização da livre expressão ou da autoexpressão livre, isto é, a entrega de materiais para os alunos deixando-os fazer o que quiserem, sem um direcionamento ou um diálogo entre o professor e os alunos, o que ficou conhecido como o "deixar fazer" ou laissez faire. Essa valorização da livre expressão foi um momento modernista do Ensino da Arte que, historicamente, já foi superado na teoria, mas não na prática (RAMALDES, 2017, p.84).

Devido aos seus códigos e propriedades específicas (não compartilhadas por outras áreas do conhecimento), o estudo da música promove o desenvolvimento de habilidades únicas e fundamentais para o ser humano, muito além de favorecer, como aponta Bréscia (2003), o aperfeiçoamento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, da autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e da afetividade. Julga-se, portanto,

ainda necessária a discussão da importância do estudo da música como ciência e área de conhecimento autônomo, de fundamental importância para a constituição social, cultural e artística dos indivíduos de uma sociedade.

Este artigo reúne, a partir de revisão bibliográfica, estudos realizados no âmbito de ensino-aprendizagem que contribuem para esta argumentação e está dividido em três partes. Na primeira, abordamos o conceito de inteligência, ressaltamos suas implicações na educação e descrevemos as características das oito inteligências classificadas por Gardner (1983), com especial enfoque na inteligência musical, objeto do nosso estudo. Na segunda, destacamos as propriedades da música e demonstramos como ela permeia nosso cotidiano, as relações afetivas e sociais desde o nascimento. Por fim, associamos a inteligência musical às demais inteligências, utilizando, para isso, exemplos de atividades ou habilidades desenvolvidas pela educação musical. O relacionamento da música com as demais inteligências constitui um dos principais objetivos deste estudo e esta parte é sucedida pelas considerações finais, em que ressaltamos os benefícios da educação musical não apenas para crianças, como também para indivíduos das demais idades.

A INTELIGÊNCIA

Seria possível mensurarmos a inteligência em números matemáticos? Para respondermos a esta pergunta devemos, primeiramente, compreender a definição da palavra inteligência: capacidade de conhecer, compreender, aprender, resolver problemas e conflitos e de adaptar-se a novas situações (HARARI, 2018; INTELIGÊNCIA, 2020). Percebe-se, portanto, que o conceito de inteligência é objetivamente definido como uma capacidade de resolver problemas, aprender, conhecer e construir conhecimento, entre outros aspectos. Mas há também algo de subjetivo na inteligência: a forma como cada indivíduo irá desenvolvê-la e manifestá-la. Contudo,

> durante longo tempo, a concepção dominante de inteligência foi - e em muitos casos ainda é - a de algo que possa ser medido. Por essa ótica, seria possível quantificar a inteligência por meio de testes especialmente preparados para isso. Tais testes, baseados em questões lógico-matemáticas e linguísticas, tinham por função medir quanta inteligência - o conhecido Q.I -, identificaria sua capacidade intelectual (SMOLE, 1999, p. 6).

Devido a esses testes que se propõem a avaliar de forma quantitativa a inteligência humana e à visão estereotipada de inteligência que é muitas vezes compartilhada em nossa sociedade, podemos ouvir de educadores e pais que determinada criança não é "inteligente o bastante" para conseguir realizar uma certa tarefa ou resolver um problema. Frases comparativas e depreciativas, que teriam por objetivo o estímulo ao estudo para que a criança seja "alguém na vida", são mais frequentes do que deveriam ser, causando muitas vezes traumas psicológicos. Por esse motivo, nós, educadores, devemos abdicar dessa visão generalista e nos atentarmos às características dos nossos alunos, que refletem suas habilidades e inteligências.

Tal reflexão é resultado de uma observação atenta e individual de cada estudante como ser único, cujas capacidades intelectuais podem ser trabalhadas de forma que ele alcance as competências necessárias para o seu desenvolvimento educacional, num contexto social que exige aptidões profissionais para o mercado de trabalho. Dessa forma, como seria possível, dentro do ambiente escolar, definir quem é o aluno mais inteligente? Afinal, nos deparamos com indivíduos cujas atitudes e raciocínios sugerem diferentes tipos de inteligências.

Howard Gardner, professor da *Harvard Graduate School of Education*, propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas em 1983. Nesta obra, ele define a inteligência como a capacidade de resolver problemas ou criar produtos de grande valor para uma determinada comunidade ou contexto cultural, expandindo o escopo do potencial humano anteriormente circunscrito à ideia de Q.I.[2]. Para ele, a inteligência é multidimensional, porque é refletida em competências e habilidades.

Gardner (1995) distingue sete tipos de inteligências, a saber: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal[3]. Cada indivíduo dispõe de graus variados de cada uma dessas inteligências, que se inter-relacionam e se manifestam de formas e em níveis distintos (PEREIRA, 2014). No entanto,

2 Segundo Smole (1999), Alfred Binet e seus colaboradores desenvolveram os testes de Q.I. em 1908, sem a pretensão de medirem a inteligência. O objetivo principal dos testes era identificar os alunos que tinham dificuldades para aprender e ajudá-los a superarem esse obstáculo. Eles não planejavam rotular os alunos e muito menos determinar seus limites, mas encontrar a causa do mau desempenho escolar. "No entanto, especialmente nos Estados Unidos, a notícia da elaboração dos primeiros testes de inteligência representou, para alguns psicólogos e educadores, um enorme potencial para avaliar e comparar pessoas. Não demorou muito para que se manifestasse, tanto na comunidade científica quanto em toda a sociedade, um grande entusiasmo pelos instrumentos que serviriam para testar a inteligência" (SMOLE, 1999, p. 6). Para Gould (1991 apud SMOLE, 1999, p. 6), os pesquisadores tiveram boas intenções ao adotarem os testes, mas cometeram um equívoco ao utilizarem os instrumentos de avaliação para rotular e classificar pessoas, gerando um julgamento a respeito das limitações dos indivíduos. O uso de testes de Q.I. estava atrelado à crença de que a inteligência era herdada, uma perspectiva errônea de que cada indivíduo nasce com uma determinada "quantidade" de inteligência.

3 Atualmente, o pesquisador inclui mais dois tipos de inteligência à sua teoria: a naturalista e a existencial. Acrescentamos a inteligência naturalista em nossa abordagem.

é importante ressaltar que "qualquer tipo de inteligência pode ser desenvolvida desde que estimulada adequadamente" (GARDNER 1994 *apud* PEREIRA, 2014, p.76).

Gómez e Gil (2012) classificam, definem e exemplificam oito das inteligências propostas por Gardner, as quais possuem características próprias e trabalham harmoniosamente (QUADRO 1). Observe que a música, apenas uma dentre as várias linguagens artísticas, é a única que possui uma inteligência própria para si (dentre aquelas designadas por Gardner).

Quadro 1 - As inteligências, segundo Howard Gardner (1995)

Inteligência	Características	Exemplos
Linguística	Capacidade de usar palavras de uma maneira eficaz, oralmente ou por escrito.	• Jornalista • Escritores
Lógico-matemática	Capacidade de usar números com eficiência e de raciocinar de acordo. Inclui sensibilidade a padrões e relacionamentos lógicos, casos, declarações e proposições, funções e outras abstrações relacionadas.	• Cientistas • Matemáticos
Espacial	Capacidade de perceber o mundo visual com precisão espacial. Envolve sensibilidade da cor, forma, linhas, espaço e as relações entre esses elementos.	• Arquitetos • Engenheiros • Pintores • Escultores
Musical	Capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais. Inclui sensibilidade ao ritmo, tom, melodia e timbre.	• Cantores • Instrumentistas • Compositores • Luthiers
Corporal-cinestésica	Domínio do próprio corpo para expressar ideias e sentimentos com facilidade; uso das mãos na criação ou transformação de objetos. Inclui habilidades físicas como equilíbrio, destreza, força, flexibilidade ou velocidade.	• Dançarinos • Atletas • Atores • Artesãos
Interpessoal	Capacidade de perceber e distinguir os estados emocionais, intenções, motivações e sentimentos dos outros. Inclui sensibilidade a expressões faciais, vozes e gestos, bem como resposta eficaz a sinais interpessoais.	• Terapeutas • Professores • Agentes Sociais
Intrapessoal	Autoconhecimento e capacidade de agir de acordo com esse conhecimento. Requer uma imagem precisa de si mesmo. Inclui a capacidade de autodisciplina, autoconhecimento e autoestima.	• Psicólogos • Filósofos • Pedagogos
Naturalista	Sensibilidade a fenômenos naturais. Facilidade de classificar e reconhecer as espécies da flora e fauna do meio ambiente.	• Ecologistas • Botânicos • Paisagistas • Biólogos

Fonte: Gómez e Gil, 2010, p. 15 (adaptado pelo autor).

Segundo Smole (1999), a ideia de inteligência como grandeza mensurável é questionada por muitos estudiosos. No entanto, ainda é fácil encontrar debates sobre este tema em diferentes contextos, como em jornais e revistas populares de manchetes enfáticas, que sugerem a realização de testes para a mensuração e desenvolvimento da inteligência do público em geral[4]. Isto é problemático, porque evidências comprovam a existência de diferentes competências intelectuais humanas, postulando a inteligência como algo mais amplo do que apenas a capacidade de responder perguntas. Outras tendências mais atuais descrevem que ser inteligente não é algo que "se tem" ou "não se tem" e muito menos algo que uma pessoa possa ter "mais" ou "menos"[5] . Tais estudos confirmam a ideia de que não existe uma inteligência única, uniforme, igual para todos, mas uma multiplicidade de inteligências.

Sekeff (2002), em sua obra *Da música: seus usos e recursos*, descreve como a música, ao incluir os diferentes aspectos do desenvolvimento humano, pode se tornar um facilitador para o processo educacional ao ser relacionado com outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a psicologia, a psiquiatria, a antropologia, entre outras. Assim, o livro apoia a presença da música no meio educacional ao combiná-la com habilidades características de outras inteligências (linguística, lógico-matemática, espacial, etc.), com o objetivo de promover o desenvolvimento do indivíduo a partir de procedimentos que auxiliam o educando a se reconhecer e se orientar no meio social.

Brito (2003, p.3), por sua vez, defende um projeto de educação musical que considera

> a música como sistema dinâmico de interações e relações entre sons e silêncios no espaço-tempo e o processo de musicalização como processo de construção de vínculos com essa linguagem. Para tanto, é preciso permitir que a experiência musical no plano da educação seja território para o jogo do perceber, do intuir, do sentir, do refletir, do criar, do transformar...entendendo que não existe dissociação entre corpo e mente.

Portanto, a inteligência musical considera o sentir e o pensar (aspectos privilegiados da educação musical) como premissas do conhecimento, integrando corpo e mente. Por

4 Exemplos disponíveis em: https://noticias.r7.com/hora-7/segredos-do-mundo/testes-de-qi-4-testes-online-para-descobrir-seu-nivel-de-inteligencia-03092019 e https://www.universia.net/br/actualidad/orientacao-academica/teste-qi-tudo-sobre-o-quociente-inteligencia-e-como-eleva-lo-1111034.html. Acesso em: 29 jan. 2021.

5 Autores como Ferretti (2002) e o próprio Howard Gardner (1995) contribuem para essa tendência.

esse motivo, no campo pedagógico, devem ser incorporadas estratégias para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e artísticas. O ensino e a aprendizagem da música contribuem com condições que favorecem a compreensão e a expressão no fluir de ideias e emoções.

UMA LINGUAGEM ARTÍSTICA: A MÚSICA

A música é uma arte constante desde os tempos mais remotos da humanidade. De acordo com Schaeffner (1958 *apud* SCHERER 2010, p.247), antes mesmo da "descoberta do fogo, o homem primitivo se comunicava por meio de gestos e sons rítmicos e, sendo, portanto, o desenvolvimento da música, resultado de longas e incontáveis, vivências individuais e sociais".

Dessa forma, a música está presente em todo o processo formativo do ser humano, afinal, a criança realiza suas primeiras relações com o mundo sociocultural por meio dos sentidos sensoriais e afetivos. Ilari (2003) contribui para esse argumento afirmando que o primeiro contato com a música acontece mesmo antes de nascer, na vida intrauterina. Ao ouvir o batimento cardíaco de sua mãe, que é mais cadenciado e lento do que o seu, o feto tem contato com um dos elementos fundamentais da música: o ritmo. Percebe-se, portanto, que o diálogo do ser humano com a música é estabelecido desde antes de seu nascimento e é fundamental para sua formação humana.

Wisnik (1989), em sua obra intitulada *O som e o sentido,* classifica a música como linguagem a partir dos elementos que a constituem, ou seja, sons organizados, desorganizados e o silêncio. Para Scherer (2010, p.248),

> além do som organizado - aquele que ouvimos em um instrumento ou de um pássaro cantando - existem sons desorganizados, os chamados ruídos, que nos rodeiam incessantemente (como o som de um trovão) e aqueles que inserimos na música (como os instrumentos de percussão). A música, portanto, é a junção de sons, ruídos, silêncios, ritmos e melodias. Enfim, iniciamos o nosso contato musical desde quando crescemos no útero materno e por toda a nossa vida.

A música está presente no cotidiano do indivíduo em seus vários momentos - para festejar, dançar, animar o seu lazer, como passatempo e até mesmo para recordar lembranças positivas ou negativas já vividas. Ela também é empregada com fins comerciais, para chamar a atenção de clientes e estimulá-los às compras.

Para Nietzsche (2003 *apud* SANGIOVANNI 2014, p.44), embora a música seja considerada uma linguagem[6] universal, é impossível pensá-la como uma língua. A música, se comparada à vontade, supera a objetividade da representação sujeito/objeto. Isto significa que a música pode ser utilizada em vários momentos pelo ser humano como uma linguagem que não necessita, obrigatoriamente, de uma comunicação que transmita uma mensagem direta entre pessoas, mas pode ser e sugerir uma mensagem subjetiva para o receptor.

Para Souza (2014, p. 92), "como área de conhecimento ou como campo de trabalho, a educação musical considera toda prática músico-educacional como objeto de interesse e estudo" e está atenta às diferentes maneiras de se ensinar e aprender música. O diálogo entre as diferentes formas de apropriação e transmissão do conhecimento musical, produzidos socialmente, é colocado (pela autora) como um dos grandes desafios da educação musical. Dessa forma, a educação musical acontece a partir das práticas musicais, sejam elas escolares ou não. Essas práticas, de acordo com Arroyo (2002, p.29), "compreendem um complexo de aspectos, desde os produtores e receptores das ações musicais, o que eles produzem, como e por quê, e todo o contexto social e cultural que dá sentido às próprias ações musicais".

Gardner (1995) relata que as inteligências são uma herança genética humana, que se manifestam em certo nível nas crianças independentemente de estarem atreladas à educação ou a outras influências culturais. Portanto, todo ser humano é dotado de capacidades essenciais para cada uma das inteligências. Contudo, mesmo que um indivíduo apresente um elevado potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de estímulos para desenvolvê-la, e isso vale também para a inteligência musical.

A INTELIGÊNCIA MUSICAL

Para Magalhães e Carmo (2013 p. 77), "a inteligência musical deve incluir habilidades características presentes nas diferentes dimensões da música: execução, composição e apreciação musical"[7]. A consideração sobre essas três formas de fazer

6 "De modo geral, temos por definição de linguagem como: a expressão do pensamento pela palavra, pela escrita ou por meio de sinais. No âmbito da linguagem musical não nos afastamos muito deste conceito, pois também expressamos os pensamentos através de sinais gráficos e escritos na partitura e pelos sons. [...] Nesta busca, se faz indispensável o conhecimento da linguagem musical e o estudo de algumas estruturas, regras etc., assim como na linguagem verbal onde a estrutura do texto é analisada em música, tais estruturas e padrões também são analisados" (ARAÚJO, 2017, p.18).

7 A consideração sobre essas três formas de fazer musical - composição, apreciação e performance -, pilares do Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979), são fundamentais para a compreensão da natureza da inteligência musical.

musical - composição, apreciação e performance -, pilares do Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979), são fundamentais para a compreensão da natureza da inteligência musical.

França e Swanwick (2002) recomendam um equilíbrio entre essas três modalidades, não sendo necessária a presença de todas elas em todas as aulas, mas sim uma distribuição planejada, de forma que os alunos, vivenciem experiências e aprendizagens significativas nas áreas de apreciação, composição e performance. Este equilíbrio, segundo os autores, deve ser qualitativo, e não quantitativo.

França (2011), em seu artigo *Ecos: educação musical e meio ambiente*, exemplifica como a música pode ser tratada a partir de um enfoque interdisciplinar, que aproveita os conteúdos específicos de diversas áreas do conhecimento de maneira a envolver uma visão global. De igual modo, Pereira (2014) defende que um educador deve lecionar conteúdos que valorizem a interconexão entre outros assuntos conhecidos pelo estudante, mesmo que sejam de outras áreas de conhecimento. Essa abordagem pode não gerar, a priori, a apreensão de um conteúdo específico, mas potencializa a capacidade do estudante no sentido de descobrir conexões e resolver problemas práticos.

Embora as pessoas possuam todos os tipos de inteligência e estas possam ser educadas e desenvolvidas no processo educativo, o contexto de formação e os diversos estímulos, recebidos pelo indivíduo, poderão favorecer mais o desenvolvimento de uma determinada inteligência do que de outra, tornando-o mais habilidoso no cálculo, na escrita, na música ou nas interações sociais, por exemplo.

Além disso, o educador pode se apropriar de métodos e competências características de determinadas inteligências para promover a aprendizagem de um conhecimento próprio de outra área: pode-se recorrer à música para ensinar literatura; movimentos corporais podem ser trabalhados com o intuito de que o estudante assimile mais facilmente conceitos e conteúdos musicais; sem contar nos diversos tipos de dinâmicas em grupo que, a partir das interações interpessoais, buscam a otimização da aprendizagem de variadas disciplinas.

Bréscia (2003) descreve que a musicalização é um processo que tem por objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização e a afetividade. Note-se que muitos desses aspectos estão diretamente relacionados a competências das inteligências intra e interpessoal (concentração, atenção, autodisciplina, socialização, afetividade etc.).

Chiarelli e Barreto (2005), em seu artigo *A música como meio de desenvolver a inteligência e a interação do ser*, tendo como base a musicalização de crianças, descrevem o que ocorre em três áreas do desenvolvimento - cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo. De acordo com as autoras, a música estimula o desenvolvimento cognitivo/linguístico da criança a partir de situações vivenciadas no seu dia a dia: as experiências ativas de interação com a música (imitação, criação, apreciação e performance percebidas no cantar, dançar, ouvir e tocar da criança) favorecem o desenvolvimento de todos os seus atributos cognitivos e linguísticos.

Uma vez compreendida a natureza da música e o seu papel no desenvolvimento humano, dispomos, a seguir, exemplos de práticas musicais e atividades de musicalização que evidenciam como a inteligência musical interage com as demais inteligências postuladas por Howard Gardner (1995):

- Inteligência musical e inteligência linguística: a inteligência linguística é estimulada pelo contato e reflexão sobre a relação letra-música que permeia estes gêneros: a canção, a ópera, a música programática e o poema sinfônico. Os exercícios de silabação vinculados à divisão da pulsação musical, parlendas e onomatopeias podem ser empregadas com êxito no processo de ensino-aprendizagem do ritmo e para o desenvolvimento de habilidades fonoaudiológicas.
- Inteligência musical e inteligência lógico-matemática: a inteligência lógico-matemática é trabalhada em todos os aspectos rítmicos e métricos musicais. A matemática está presente nas fórmulas de compasso, nos andamentos, na duração e na relatividade das figuras musicais, nos intervalos etc. Para a composição, percepção e performance de música é necessário o uso de competências lógico-matemáticas.
- Inteligência musical e inteligência espacial: a inteligência espacial está presente na identificação de fontes sonoras no espaço. É estimulada na percepção da localização de fontes sonoras diversas (naturais ou artificiais) presentes no ambiente. A espacialidade está presente nos intervalos musicais melódicos e harmônicos. O movimento sonoro e a própria intensidade musical também são vivenciados espacialmente a partir de movimentos corporais: melodias ascendentes com movimentos também ascendentes do corpo e vice-versa; dinâmicas fortes

e suaves requerem, respectivamente, movimentos com uso amplo e menores do espaço. Assim, interligando a inteligência musical, espacial e corporal-cinestésica.

• Inteligência musical e inteligência corporal-cinestésica: a inteligência corporal-cinestésica é trabalhada na execução de um instrumento (sendo desenvolvida na busca pela realização de todas as nuances musicais que se deseja e na coordenação dos movimentos para a execução técnica) e em todas as atividades musicais que envolvem o corpo (como leituras rítmicas, ações combinadas, solfejos, coreografias, danças etc.). A compreensão do ritmo musical é aprofundada pela integração com o corpo e o corpo é também educado pelo ritmo.

• Inteligência musical e inteligência interpessoal: a inteligência interpessoal é trabalhada na prática de conjunto e na performance individual ou coletiva para um público. É estimulada no respeito ao gosto musical dos outros, a partir da percepção da multiplicidade de gêneros e formas musicais e das diferentes atribuições de sentido das pessoas à música. Por fim, a musicoterapia é um campo de estudo da música vinculado à saúde que busca promover a comunicação, expressão, bem-estar e a forma de se relacionar dos seus pacientes através da música. É a música em trabalho direto com a inteligência intra e interpessoal do indivíduo, com efeitos terapêuticos.

• Inteligência musical e inteligência intrapessoal: a inteligência intrapessoal é desenvolvida na formulação e reconhecimento do gosto musical individual, na criatividade presente nas atividades de criação musical, no autoconhecimento e na construção de uma identidade própria. A música estimula a inteligência intrapessoal também no que concerne ao seu aspecto sentimental: emoções, sentimentos, humores e memórias são evocados pela música. Podendo ser empregada pelo indivíduo para seu entretenimento ou para alterar seu estado de espírito momentâneo.

• Inteligência musical e inteligência naturalista: a inteligência naturalista é estimulada na criação e apreciação de paisagens sonoras[8], na identificação de timbres diversos e na capacidade de criação, reconhecimento e imitação de sons naturais e artificiais.

8 O termo soundscape (paisagem sonora) criado por Murray Schafer a partir do termo landscape (paisagem), refere-se a "qualquer ambiente sonoro ou qualquer porção do ambiente sônico visto como um campo de estudos, podendo ser esse um ambiente real ou uma construção abstrata qualquer, como composições musicais, programas de rádio, etc." (SCHAFER, 1977, p. 274-275).

Levando-se em consideração todos esses exemplos e associações, é fácil entender por que a música deve fazer parte da educação de todos os cidadãos: porque ela contribui de maneira significativa para a formação humana. França (2011, p.32) argumenta que “não se trata de subjugarmos a educação musical (uma vez mais) ao utilitarismo, selecionando ‘musiquinhas’, [...] para servirmos a outras disciplinas” - é necessária sua integração em um projeto educacional que se comprometa com a formação integral de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência, embora definida de maneira objetiva como a capacidade de resolver problemas, aprender, conhecer e construir conhecimento, se apresenta de maneira diferente entre as pessoas. Constatamos que a inteligência não é quantificável, nem é exclusiva de um determinado campo de conhecimento. Howard Gardner, com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, propôs uma forma de percepção e valorização dessas diferentes manifestações intelectuais, dividindo a inteligência em oito tipos, dentre elas, há a inteligência musical, que foi o foco deste artigo. A inteligência musical expressa-se na capacidade de discriminar e transformar os elementos musicais (melodia, harmonia, ritmo, timbre, dinâmicas etc.) a partir das formas de fazer musical (composição, apreciação e performance).

Vimos que a música está presente em todas as culturas e no cotidiano de grande parte da sociedade. As suas contribuições para a formação do ser humano começam desde o nascimento: a partir da sua relação com os sons o bebê aprende a falar, a dançar, a brincar, estabelecendo com a música as suas primeiras conexões afetivas. Demonstramos também como a educação musical favorece o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo do ser humano, independentemente da faixa etária em que ele se encontra. Isto se torna especialmente evidente quando relacionamos a inteligência musical às demais inteligências - a partir dos processos de ensino-aprendizagem de música é possível interagir com todas as inteligências, potencializando, portanto, todas as capacidades individuais. A música, para além de sua função de entretenimento, é um poderoso meio de construção do conhecimento.

O emprego de diferentes metodologias educativas pelos professores - de forma a integrar diferentes inteligências - contribui para um resultado educacional mais expressivo, já que expande as possibilidades de acesso e construção do conhecimento por indivíduos que, devido às suas particularidades, se identificam com diferentes áreas do saber.

Neste artigo, abordamos uma dessas teorias, valorizando seu aspecto transdisciplinar e destacando o papel da música nessa transdisciplinaridade. Defendemos, portanto, a presença da educação musical no contexto escolar, não só pela importância da música em si mesma, como também pelo seu potencial integrador com outras áreas do conhecimento. Destacamos, no entanto, que o desenvolvimento da inteligência musical não está restrito a uma determinada faixa etária (como à infância, por exemplo), mas pode ser vivenciado por todo e qualquer indivíduo que queira aprender música, potencializando todas as suas capacidades cognitivas, psicológicas e psicomotoras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. J. B. **Música como Linguagem na Alfabetização.** 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2. **Anais**... Goiânia, 2002.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. Educação Musical: Território para a Produção Musical Infantil. **6° Encontro da Canção Infantil Latino-americana e Caribenha**: Escola de Belas Artes, UFMG: 2003. Disponível em: https://www.eba.ufmg.br/6encontro2003MOCILyC/port/docum/P3_Teca%20Alencar%20de%20Brito.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, n. 3, 2005.

FRANÇA, C. C. **Ecos:** educação musical e meio ambiente. Música na Educação Básica, v. 3, n. 3, p. 28-41, 2011.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v.13, n. 21, dezembro, 2002.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2020.

FREDERICO, E. **Música**: breve história. 1. ed. Brasil: Ed. Irmãos Vitale. 1999.

GARDNER, H. **Frames of Mind:** The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Brooks, 1983.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GÓMEZ, B. J. F; GIL, G. J. D. **Inteligencia Emocional y Enseñanza de La Música**. 1ª Edição. Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals, 2012.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **A História da Música Ocidental**. 5. ed. Lisboa: Ed. Gradiva, 2007.

HARARI, Y. N. 21 **Lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.

INTELIGÊNCIA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/inteligencia/. Acesso em: 06 mai. 2020.

MAGALHÃES, L. C. M.; CARMO, R. S. Inteligência musical: origens, fronteiras e convergências. In: XI ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. **Anais**... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

PEREIRA, I. N. **A importância da música na formação do indivíduo**: uma reflexão sobre os obstáculos da difusão da educação musical no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

RAMALDES, K. Ensino de Arte - Qual ensino queremos? **Revista Educação Artes e Inclusão**, UFG, v. 13, nº 2, maio/ago. 2017.

SANGIOVANNI, Â. J. Arte e Linguagem Universal. **Revista Lampejo**, Fortaleza, n. 5, p. 40-45, 2014.

SAVELLE, M. (Org.). **História da civilização mundial**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1968.

SCHAFER, M. **The tuning of the world**. Toronto: The Canadian Publishers, 1977.

SCHERER, C. de A. **A Contribuição da Música Folclórica no Desenvolvimento da Criança**. Goiânia: Educativa, 2010.
SEKEFF, M. L. **Da Música**: seus usos e recursos. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SMOLE, K. C. S. **Múltiplas Inteligências na Prática Escola**r. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

SOUZA, J. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p.91-111, jul/set. 2014.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

MUSEU, LUGAR DE BRINCADEIRA E FANTASIA: PENSANDO O TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS NOS ESPAÇOS CULTURAIS[1]

Felipe dos Santos Ferraz Pires[2]
Helenice Mirabelli Cassino Ferreira[3]

RESUMO

Este trabalho, recorte de um estudo já finalizado, tem como foco pensar os modos como crianças de 4 a 6 anos podem vivenciar exposições de arte como experiência significativa, através de uma mediação pautada pela afetividade e ludicidade. A investigação partiu da atividade de estágio de um dos autores e procurou estabelecer uma relação teoria-empiria, na qual a observação, a escuta e as conversas estabelecidas com crianças e adultos, dentro de um centro cultural, dialoga com o referencial teórico, provocando uma reflexão sobre a presença de crianças e as atividades propostas nos museus e demais espaços culturais. Trabalhando com autores do campo da Sociologia da Infância, dos Estudos Culturais, da Educação e das Artes, questiona-se a expectativa - por parte do público em geral, de professores e de próprios funcionários das instituições culturais - de um comportamento cerimonioso que afasta a espontaneidade e a exploração lúdica das visitas. No decorrer do trabalho fica evidenciado que a opção por roteiros baseados na ludicidade, fantasia e interatividade é caminho acertado para acolher crianças e proporcionar experiências de construção de significados
Palavras-chave: Crianças. Espaços culturais. Ludicidade.

ABSTRACT

This work, taken from a study already completed, focuses on thinking the ways in which children from 4 to 6 years old can experience art exhibitions as a meaningful experience, through a mediation based on affection and playfulness. The research started from the internship activity of one of the authors and sought to establish a theory-empirical relationship, in which observation, listening and conversations established with children and adults within a cultural center dialogues with the theoretical framework, provoking a reflection on the presence of children and the proposed activities in museums and other cultural spaces. Working with authors from the field of Child Sociology, Cultural Studies, Education and the Arts, the expectation- on the part of the general public, teachers and even the staff of cultural institutions - of ceremonial behavior that drives away spontaneity and the playful exploration of the visits is questioned. In the course of the work it is evident that the choice of scripts based on playfulness, fantasy and interactivity is the right way to welcome children and provide experiences of meaning construction.
Keywords: Children. Cultural spaces. Playfulness.

1 Texto apresentado no II Congresso de Estudos da Infância - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2019.
2 Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
3 Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

> *O museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha [...]*
> *Por meio dos museus, a vida social recupera a dimensão humana que se esvai na pressa da hora. As cidades encontram o espelho que lhes revele a face apagada no turbilhão do cotidiano. E cada pessoa acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma* (IBRAM - Portal do Instituto Brasileiro de Museus, 2019).

Este trabalho é recorte de um estudo já finalizado, que parte da atuação de um dos autores como estagiário em espaços museais e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro, tendo como foco pensar os modos como crianças pequenas podem vivenciar exposições de arte como experiência significativa, através de uma mediação pautada pela afetividade e ludicidade. O estudo procurou estabelecer uma relação teoria-empiria, na qual a observação, a escuta e diálogos estabelecidos com crianças e adultos presentes naqueles espaços, em diferentes situações vividas, dialoga com o referencial teórico, provocando uma reflexão sobre a presença de crianças e as atividades propostas nos museus e espaços culturais.

O texto apresentado refere-se a situações vivenciadas em uma instituição cultural, que dispõe de um departamento educativo encarregado de propor e elaborar roteiros de visita e atender grupos de diferentes faixas etárias. No que se refere ao trabalho com crianças pequenas, foram observadas algumas situações que nos provocaram reflexões sobre a pertinência de uma mediação lúdica por parte dos educadores e serão trazidas para a discussão nesse texto.

Nas atividades de um dos autores deste texto, é comum a prática de recepcionar grupos de crianças em visitas ao espaço cultural com o questionamento: “Para que serve um museu?” As respostas mais frequentes são: “lugar de coisa velha”, “para guardar coisas do passado” ou “lugar para aprender/ter/ganhar cultura”. Essas definições fazem coro com o pensamento do senso comum sobre museus que, muitas vezes, não traduzem as inúmeras possibilidades que podem ser exploradas numa visita, que extrapolem a ideia de aquisição

de Cultura[4] guardada e reservada a poucos. A experiência que pode ser proporcionada vai muito além de um "despejo" de conteúdos curatoriais e de dados, que preencham o sujeito com informações, lembrando a educação bancária pensada por Freire (1996). Museus são lugares de circulação de ideias, sentimentos, histórias, diálogos, vida.

Concordamos que "Por meio dos museus, a vida social recupera a dimensão humana que se esvai na pressa da hora", como descrito no portal do Instituto Brasileiro de Museus, ou ainda que "[...] cada pessoa acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma" (IBRAM, *online*, s/d)[5].

Nesse sentido, como pensar a experiência de crianças nesses espaços? Como esses espaços podem ser aproveitados por crianças de 4 a 6 anos, faixa etária escolhida para o desenvolvimento deste trabalho? O público frequentador e as instituições, de modo geral, esperam, para o aproveitamento dos conteúdos dispostos, que o comportamento de todos os que frequentam as exposições seja revestido de uma seriedade feita de silêncio e cerimônia, indicando situações em que a espontaneidade da criança não é permitida. Contrapondo-nos a esse pensamento, entendemos que museus são também lugares de brincadeira, de fantasia, de conversa, de movimento, de interação e acolhimento, independente da faixa etária.

Em relação às crianças pequenas, Dias (2012, p.177) afirma que "[...] contribuir para a formação da sensibilidade significa incentivar e criar oportunidades para que elas se expressem com vivacidade", para que, assim, enriqueçam suas experiências e possam dar sentidos ao mundo. Como os espaços culturais podem criar essas oportunidades?

Acreditamos, dentre outras coisas, na importância de os profissionais estarem preparados para essa mediação e seguros de sua atuação. Algumas frases de educadores/mediadores, colhidas durante o estudo, apontam uma dificuldade ao lidar com esse público. "Não sei atender criança" ou "A visita foi ótima, as crianças não fizeram bagunça", sugerem uma expectativa de mediação que não contribui para a participação ativa da criança, confundida aqui com "bagunça".

É preciso considerar que crianças pequenas são também um grupo que acessa ou frequenta exposições e, nesse sentido, há que se pensar na formação do profissional que fará o atendimento, nos materiais e roteiros adaptados e preparados, tendo sempre em

4 Cultura, com letra maiúscula, representa aqui um legado artístico, diferente da noção de cultura como tudo o que está no cotidiano, como costumes, crenças, narrativas, formas de expressão etc.
5 IBRAM. Portal do Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/os-museus/museus-do-brasil

mente as especificidades desse público.

Em 1989, Ana Mae Barbosa denunciava o improviso no trabalho do arte-educador em museus e anunciava que a esse profissional "[...] compete ajudar o público a encontrar seu caminho interpretativo [...]" (BARBOSA, 1989, p.126). A autora discorria ainda sobre um possível conflito entre o trabalho do arte-educador e o curador da exposição, reforçando, porém, a importância da parceria entre suas funções para o aproveitamento do público, compreendendo que "[...] interpretar uma exposição é um processo tão complexo e dialético quanto interpretar um quadro ou uma escultura" (BARBOSA, 1989, p.126). É nesse sentido que buscamos pensar sobre a disposição de ajudar crianças pequenas a encontrar seu caminho interpretativo, levando em conta as especificidades de suas culturas.

PROFANANDO OS ESPAÇOS SACRALIZADOS DA CULTURA

No decorrer da conversa inicial dos atendimentos a grupos de crianças, algumas normas estabelecidas socialmente aparecem, invariavelmente, no discurso dos visitantes, como "no museu não se pode falar alto" ou "não pode brincar". No caso de grupos escolares, pressupomos que essas regras fazem parte de uma cantilena insistentemente repetida por professores antes da visita, temendo o mau comportamento dos pequenos, num ambiente que não lhes é familiar.

Museus e espaços culturais, como já dito, são comumente entendidos como lugares para cultuar obras de arte, peças históricas, acervos científicos etc. E para essa reverência, o silêncio seria exigência absoluta. Nada de brincadeiras, risadas, conversas, gargalhadas. Nada que remeta a um comportamento "infantil" e descontraído. É preciso conservar as mãos ao longo do corpo, a boca fechada e os olhos abertos. Mas como silenciar corpos e mentes infantis diante de tanta curiosidade, de tanta novidade e estímulos estéticos?

Barbosa (2020) pontua a importância dos museus como espaços de educação e acolhimento e a esterilidade de algumas visitas rigidamente programadas.

> As visitas guiadas são tão entediantes que a viagem de ida e volta aos museus é de longe mais significativa para a criança. Mas, é importante enfatizar que os museus e centros culturais são uma contribuição insubstituível para amenizar a ideia de inacessibilidade do trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante. Aqueles que não têm educação escolar têm medo de entrar no museu. Eles não se sentem suficientes

> conhecedores para penetrar nos "templos da cultura". É hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas, porque somente as escolas podem dar aos alunos de classe pobre a ocasião e auto-segurança para entrar em um museu. Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada (BARBOSA, 2020, p.4).

A autora chama atenção ainda para uma questão fundamental, que é a democratização dos espaços culturais e a necessidade de que eles se tornem espaços de pertencimento de crianças (e jovens e adultos) de todos os segmentos da sociedade. Para isso, elas precisam se sentir confortáveis e acolhidas num ambiente que respeite seus diferentes modos de ser criança e suas culturas. Porém, o que comumente presenciamos é o distanciamento, muitas vezes imposto por uma cartilha de comportamentos, que as faz sentirem-se estrangeiras, num território que não lhes pertence.

Não defendemos que seja permitido que crianças gritem, subam em obras de arte ou corram em volta de esculturas de porcelana. Mas a forma como a criança vê e se relaciona com o mundo é diferente da que pauta a conduta do adulto. O imaginário social que pressupõe a necessidade de um comportamento cerimonioso em museus e espaços culturais, transforma o espaço em um lugar chato, pouco atrativo a essa faixa etária, onde as possibilidades de leituras diminuem, lembranças afetivas positivas são inexistentes e a brincadeira não é possível de acontecer.

“Aqui não é lugar de falar alto”, sentencia o adulto frequentador, incomodado com a falta de cerimônia infantil e reforçando a ideia de que esses espaços ainda são sacralizados e destinados para poucos (BENJAMIN, 1994; BARBOSA, 1991). Compreender os objetos de arte como peças sagradas e a arte, em geral, como algo inacessível aos “não iniciados” gera uma expectativa de comportamento reverencial. Benjamin (1994), ao discorrer sobre uma era na qual as possibilidades de reprodução da obra de arte inauguravam uma maneira de se relacionar com a obra, retirando-lhe sua aura, aponta que a técnica permite à obra vir ao encontro do espectador: “[...] a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o original. Ela pode, principalmente, aproximar do indivíduo a obra [...]” (BENJAMIN, 1994, p.168). Ele descrevia, assim, uma nova relação com a arte que se constituía num abalo violento da tradição.

A unicidade da obra que, desde os seus primórdios esteve envolvida por uma ideia de

magia ou religiosidade, estabelecendo com o público um vínculo ritual, perde sua aura com as possibilidades de reprodução. Porém, mesmo hoje, com a profusão de imagens que reproduzem as obras e circulam, sem cerimônia, pelas redes comunicacionais, os lugares destinados a acolher os originais continuam revestindo-se dessa atmosfera ritual. Talvez até mesmo pela facilidade com que as imagens circulam, o local de exposição do original assume um status diferenciado. E esse cuidado ou devoção é ensinado aos pequenos desde cedo, a partir do estabelecimento de regras, limites e vetos.

Na situação em que a fala do adulto, reproduzida acima, foi dita, crianças conversavam animadamente, fazendo correlação entre duas obras expostas, dando sentidos à exposição e fortalecendo, com suas narrativas, a escolha da curadoria na disposição das obras. As falas das crianças, suas narrativas e os diálogos estabelecidos com seus pares e com os adultos, são fatores mediadores fundamentais para as negociações e construções de sentidos sobre tudo que as cerca (MARTÍN-BARBERO, 2000). O público dos espaços culturais, independente da faixa etária, não é passivo ou recebe mensagens e informações prontas e acabadas. Ao contrário, os sentidos são construídos durante o processo e por meio de interações. Crianças são sujeitos ativos, donos de suas trajetórias de conhecimentos e produtores de cultura. Suas ações e modos de construir sentidos implicam culturas próprias que, segundo Sarmento (2004), são estruturados por quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

MUSEU TAMBÉM É LUGAR DE BRINCAR E INTERAGIR

O estudo desenvolvido analisou algumas situações em que ludicidade, fantasia e interatividade foram elementos centrais para a mediação de visitas infantis, levando-se em conta que “O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade” (BORBA, 2008, p.81).

- *Situação 1:* Imaginemos a cena: de repente um educador começa a “derreter” no meio da exposição com as crianças, para ajudá-las a entender como os instrumentos do grupo *Los Carpinteros*[6] - grupo cubano de arte contemporânea - se sentiam, seguindo um roteiro previamente elaborado pelo educador. Para isso, é preciso não ter medo de se expor, de se entregar à encenação em um ambiente público, ou ainda, não ter receio de mergulhar junto com a criança na fantasia proposta, sem preocupação com possíveis julgamentos externos.

6 Exposição “Los Carpinteros - Objeto Vital”, no Centro Cultural Banco do Brasil - RJ: http://culturabancodobrasil.com.br/portal/los-carpinteiros-o-objeto-vital/ Los Carpinteros: http://loscarpinteros.net/

Figura 1.Los Carpinteros - Objeto Vital | CCBB BH



Obra: Cuarteto, 2011.Madeira pintada, metal e bronze cromado.
Fonte: http://culturabancodobrasil.com.br/portal/los-carpinteros-objeto-vital-2/

Certamente seria possível apresentar o trabalho desse grupo de forma mais técnica, discorrendo sobre o material do qual era feita a escultura e sobre o que os artistas pretendiam com a obra, dando conta de uma apresentação formal e protocolar. Mas foi tão mais interessante, significativo e divertido brincar que todos derretiam, estimulando as crianças a criarem e imaginarem situações nas quais a aprendizagem acontecia a partir da experiência - experiência entendida aqui como algo que nos marca e afeta, como aponta Larrosa (2002).

Sabemos, ainda, que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) estabelecem que as práticas pedagógicas para esse segmento devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo às crianças, entre outros, os direitos de conviver, brincar, explorar e expressar-se, e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) refere-se ao brincar - de diversas formas, em diferentes espaços e tempos e com diferentes parceiros - como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir dos quais estruturam-se os campos de experiências, que entrelaçam as vivências das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018). Diante dessas ponderações, consideramos que trabalhar a partir de uma proposta lúdica contempla uma aprendizagem comprometida com o desenvolvimento infantil.

Além disso, avaliamos que estar aberto ao grupo, entendendo as necessidades e interesses das crianças pequenas e, principalmente, nos dispondo ao diálogo no qual "a resposta do outro dá origem a uma nova pergunta" (BAKHTIN, 1997, p.411), pode proporcionar o conhecimento como experiência, que afeta e se desdobra. Nesse sentido, se o educador não se propõe também a ser afetado, sua ação profissional corre o risco de ficar esvaziada de sentidos e possibilidades de que a educação aconteça plenamente. Entendemos que o processo de formação e transformação do sujeito está ligado a essa postura de diálogo e de respeito ao outro, estabelecendo uma mediação sempre aberta e disponível para o imprevisto e para as mudanças de rumo, como em toda a ação educativa.

Muitas vezes foi percebido durante o estudo, a preocupação, por parte das instituições, em tentar levar para as crianças informações teóricas e técnicas sobre as obras, criando situação em que haveria pouca troca e muita escuta por parte delas e nas quais os conceitos curatoriais estariam excessivamente presentes, reafirmando a ideia de museu como lugar para os iniciados e capacitados. "Eu não gosto de mentir para crianças", foi outra frase dita por uma educadora da equipe do setor educativo, durante avaliação feita após a mediação em uma exposição, colocando mentira e fantasia como sinônimos. Entendemos, porém, que são conceitos muito distintos e que a fantasia e o faz-de-conta são os modos como as crianças dão sentido ao mundo. É importante considerar, ainda, que as leituras de obras de artes e acervos em geral são repletas de possibilidades e explorá-las pode representar a diferença entre uma experiência significativa, que deixará rastros e uma informação passageira, que será esquecida, assim que o sujeito deixar o espaço de exposição.

- *Situação 2:* Um roteiro planejado em forma de viagem ao redor do mundo, conhecendo lugares e pessoas diferentes, para pensar a diversidade e a figura humana. Nessa viagem, as crianças eram estimuladas a descobrir/inventar histórias sobre as pessoas representadas nas telas e contavam com o auxílio de uma mala mágica, de onde eram retirados elementos úteis ao percurso. Assim, uma corda virava cavalo, um chapéu transformava seu portador em amazona, como na obra de Manet observada, ou a própria mala as ajudava a serem transportadas através do tempo, seguindo a viagem, de tela em tela.

O convite à brincadeira e à interação com as obras do museu cria um vínculo com o espaço e propõe a apropriação de um conhecimento, além da apropriação do espaço, que é altamente desejável. As crianças atendidas podem levar para sempre na memória uma

visita em que houve comunicação entre obra/educador/criança/turma, através de um roteiro lúdico e um educador atento. Essa experiência pode representar para a família, que se vê motivada a partir do interesse da criança, uma inserção nos espaços culturais.

No roteiro descrito, o lugar de fala da criança, ao ser assegurado, estimula as conexões com sua cultura e seus conhecimentos prévios, diminuindo o distanciamento já mencionado e quebrando com as crenças e silenciamentos impostos. Numa das situações vividas, em um grupo de atendimento espontâneo, quando não havia agendamento prévio, uma criança que estava acompanhada de seus pais tornou-se protagonista, assumindo o lugar de fala, relatando para os adultos, em linguagem própria, as conexões pessoais que estabelecia diante do acervo. Podemos pensar e desejar que, quando alcançarem certa independência, as crianças que tiveram experiências interessantes e prazerosas em espaços museais, continuarão a frequentá-los. Assim, concordamos com Barbosa (2020) quando observa que

> apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e decodificação de trabalhos artísticos desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2020, p.4).

- *Situação 3* : “Esses móveis estão aí porque o Homem Aranha colocou!”. Essa foi a resposta de uma criança, quando questionada sobre o motivo de existirem vários objetos pendurados na fachada do espaço cultural, como cama, cadeiras, mesa, luminárias etc., na exposição do artista Erwin Wurm[7]. Dessa forma, a criança atualizou a obra de arte a partir de uma lógica própria e um referencial da sua cultura, como aponta Pires (2018).

A mediação do educador, ao considerar as colocações da criança a partir da ludicidade, foi importante para não quebrar essa construção de sentidos.

E se, ao invés de embarcarmos na ideia do Homem Aranha ter colocado os objetos naquele lugar, nos recusássemos a acompanhar a imaginação da criança e fizéssemos uma longa e fiel explicação sobre o escultor contemporâneo, chamado Erwim Wurm? Ao invés da recusa, convidei o grupo para

7 Site do artista:https://www.erwinwurm.at/artworks.html

vermos se o Homem Aranha tinha feito mais obras como aquela. Durante a visita descobrimos que ali era uma galeria de arte com obras do Erwim Wurm. Será então que o Homem Aranha é o Erwim Wurm? E seguimos as descobertas .

Figura 2. Exposição de Erwin Wurm, CCBB RJ Obra: Móveis instalados na fachada



Fonte: https://www.otempo.com.br/diversao/ultimas/fora-da-ordem-1.1497272

Figura 3. Erwin Wurm - O Corpo É a Casa | CCBB SP



Obra: Esculturas de um Minuto - Não Tenha Dúvidas, 2005.
Fonte: https://artsandculture.google.com/asset/esculturas-de-um-minuto/wgHvOJuqMzoB_g?hl=pt-BR

Nessa mostra, o artista trouxe uma nova definição de escultura, na qual visitantes se transformam em obras de arte[8]. A ideia central do roteiro era trazer uma narrativa em que as crianças desbravariam formas diferentes de fazer arte, investigando se o universo explorado havia sido criado por um artista, mágico, feiticeiro ou mago que transformava, com seu poder, qualquer coisa em obra de arte/esculturas, inclusive os espectadores. O roteiro se desenrolava em descobertas sobre o que o artista utilizou para criar as esculturas e o motivo de ter criado daquele jeito. Todos seriam investigadores dentro de seu ateliê. O ponto de culminância planejado seria nas últimas esculturas (vide fig. 3), momento em que cada um poderia se tornar uma obra de arte, revelando que todos podemos ser criadores, igual ao artista que tinham conhecido na visita ou transformados em obras de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *O espaço das crianças foi se limitando cada vez mais, até se tornar um conjunto de pequenas áreas, ou locais de consumo. Houve um processo de infantilização da brincadeira e uma progressiva desvalorização já que, num mundo orientado pelo trabalho e pelo lucro, ela é considerada uma atividade não produtiva (PORTO, 2008, p. 28).*

Entendemos que o brincar é ação fundamental para todos os seres humanos e nos ajuda a perceber o mundo, negociando e construindo sentidos sobre tudo o que nos rodeia. Compreendemos a ludicidade como dimensão do pensamento, que faz parte da constituição do ser humano. Ludicidade, criação e imaginação não se opõem à razão ou seriedade, ao contrário, brincar para a criança é ação muito séria e fundamental para seu desenvolvimento, como já foi dito. A brincadeira e o faz de conta trazidos para dentro das exposições, aproxima as crianças pequenas do espaço de exposição. No momento da brincadeira, elas se permitem experimentar. De forma confortável e divertida, se relacionam com o ambiente, com seus pares, com educadores e consigo mesmas. Importante ressaltar que a possibilidade de participação ativa das crianças se traduz também em roteiros abertos, em mediadores atentos à escuta das falas e pensamentos de cada grupo e cada criança. São elas, muitas vezes, que apresentam novas possibilidades e sugestões a partir de suas culturas e vivências.

8 "Esculturas de Um minuto" são obras nas quais o público, por um minuto, se comporta como escultura. Várias dessas esculturas idealizadas por Erwin Wurm estavam na exposição citada no texto. Para ver mais dessas obras, acesse: https://www.erwinwurm.at/artworks/one-minute-sculptures.html

Assim, ao invés de visitas guiadas com explicações descritivas e objetivas, o estímulo à imaginação, o convite à interação e a ciência de que cada grupo é único e traz uma bagagem de vida, pode representar uma grande diferença nos modos como crianças irão se relacionar com os espaços culturais e seus acervos e nos caminhos de seus aprendizados a partir dessas experiências.

Dessa forma, alguns questionamentos foram feitos no sentido de reforçar a importância de explorar as possibilidades lúdicas das exposições e suas diferentes leituras para e por um público infantil. Museus preservam e apresentam coleções de valor histórico, artístico, científico, cultural, mas não precisam se revestir de cerimônia e distanciamento. A apreciação e compreensão das obras de arte necessitam, muitas vezes, de conhecimentos específicos ou do exercício de uma leitura que permita decodificar os elementos da obra, e estes podem e devem estar ao alcance de todos os públicos. No decorrer do estudo realizado, ficou evidenciado que a opção pela elaboração de roteiros lúdicos para a visitação de exposições com crianças pequenas é uma caminho válido e acertado para acolhê-las e proporcionar experiências de construção de significados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação em um museu de arte. In: **Revista USP**, n.2, p. 125-132, ago. 1989.

BARBOSA, Ana Mae . **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação e Cultura**. 1.ed. São Paulo: Amazon, 2020. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=32531. Acesso em: 16/02/2022.

BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORBA, Angela M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia (org.). **Reflexões sobre a Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008, p.73-91.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Março/2018.

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

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia et ali. **Infância de educação infantil**. 11a ed. Campinas, SO: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBRAM - Portal do Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: http://www.museus.gov.br/os-museus/. Acesso em: 05 mai. 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11, jan./abr. 2002.

MARTÍN-BABERO, Jesús. Comunicação e mediações culturais. Entrevista concedida à Claudia Barcellos em 13 de maio de 2000 e publicada in: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v.23, n.1, p. 151-163, 2000.

PIRES, Felipe dos Santos Ferraz. **A importância da ludicidade no trabalho com crianças de 4 a 6 anos em museus**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) apresentado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

PORTO, Cristina Laclete. Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas. **O brinquedo como objeto de cultural**. 2. ed. Maio, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2º modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO MULTISSERIADO: PASSOS E DESCOMPASSOS NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jacqueline Silva da Silva[1]
Lindomar Pereira de Souza[2]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo identificar os pontos que se destacam positivamente e os pontos sensíveis, que necessitam de melhorias em relação à Educação Infantil do Campo, a partir de alguns marcos regulatórios e autores analisados que discutem o assunto. O estudo se fundamenta metodologicamente no pensamento de Gil (1999), tanto no que se refere ao tipo de pesquisa bibliográfica, quanto à pesquisa documental. A priori, fizemos uma análise de teóricos que abordam a Educação Infantil do Campo, bem como uma exploração de fontes documentais que fundamentam a temática em debate. A abordagem se caracteriza como sendo qualitativa, conforme Teixeira (2011, p. 137), ao afirmar que a análise da investigação acontece a partir "da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação". A Educação Infantil do Campo tem na construção de sua história pontos que se destacam e outros que precisam de aprimoramento como a garantia do direito e a organização das turmas que, ainda, é no formato multisseriado. A formação continuada de professores não acontece com um olhar específico para essa modalidade. As escolas, em sua maioria, são espaços fora do ideal e apresentam estruturas físicas inadequadas. A Educação Infantil do Campo tem relevância na legislação, porém na prática a implementação dessa política pública não corresponde aos direitos previstos em suas diretrizes.
Palavras-chave: Educação Infantil do campo. Legislação. Direitos.

ABSTRACT

This article aims to identify the points that stand out positively and the sensitive points that need improvements in relation to Early Childhood Education in the countryside from some regulatory frameworks and analyzed authors who discuss the subject. The study is methodologically based on the thought of Gil (1999), both in terms of the type of bibliographic research and documental research, as we made a priori an analysis of theorists who approach Early Childhood Education in the countryside, as well as an exploration of documentary sources that support the theme under debate. The approach is characterized as being qualitative, according to Teixeira (2011, p. 137) when he states that the analysis of the investigation takes place from "the understanding of the phenomena through their description and interpretation". In the construction of its history, rural Early Childhood Education has points that stand out and others that need improvement from the point of view of guaranteeing the right of the organization of classes that are still in the multigrade format. Continuing training for teachers does not happen with a specific look at this modality, schools are mostly out of ideal spaces, with inadequate physical structures. Rural early childhood education is relevant in the legislation, but in practice the implementation of this public policy for children does not correspond to the rights provided for in its guidelines.
Key Words: Rural Early Childhood Education. Legislation. rights.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora da Universidade do Vale do Taquari-Univates dos cursos de Pedagogia.
2 Doutorando em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Secretário Municipal de Educação de Goianésia do Pará/PA. Técnico em Educação pela Secretaria de Estado de Educação no Município de Goianésia do Pará/PA.

INTRODUÇÃO

A educação do campo tem ganhado uma atenção importante nos espaços de debate pelos pesquisadores da área, a destacar Fighera (2018) e Hage (2010) e isso tem nos provocado a escrever sobre essa temática. Neste artigo, fizemos um recorte focado na Educação Infantil do Campo (EIC) com a intenção de ampliar a compreensão de como ela tem se materializado nas realidades distintas pelo Brasil. Como seu território tem sido tratado pelos poderes políticos, pela sua população constituída de pessoas simples, de cultura e costumes próprios, de desejos, de sonhos, onde a localização não deve ser vista como algo secundário, mas, sobretudo, a marca de uma identidade merecedora de reconhecimento e respeito por todos. Nessa perspectiva, "[...] a produção do conhecimento da Educação Infantil vem crescendo, o que a torna uma subárea da Educação que faz interface com diversas outras, e que exige a necessidade de atenção" (COSTA, et al. 2020, p. 19).

Essa será a tônica de nossa escrita, pensada na reflexão das questões que dão contorno à Educação Infantil do Campo e no campo. O texto focaliza o avanço no atendimento às crianças e no formato desse atendimento, como também no contexto e condições estruturais em que ainda se encontram as escolas situadas em diferentes comunidades do campo. Destacamos a existência de turmas multisseriadas com a presença de crianças da Educação Infantil (EI).

O texto traz uma provocação em seu título e utiliza duas palavras para chamar a atenção do leitor quanto aos achados, a partir das buscas teórica e documental. A palavra "passos", com significado de avanços/conquistas e a palavra "descompassos", com a intenção de retratar a carência e/ou retrocesso vivenciado pela Educação Infantil do Campo em turmas multisseriadas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, indicando descompasso as legislações.

A LDB[3], o PNE[4], as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010[5] e o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, serão as bases documentais que darão sustentação ao texto, às análises e às interpretações. Como é vista a Educação Infantil do Campo atualmente? Como ela tem se desenhado na prática efetivamente?

3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº9394/96.
4 Plano Nacional de Educação - PNE 2014 - 2024 Linha de Base.
5 Resolução que regulamenta a Educação do Campo como Modalidade da Educação Básica, assim disposto no Art. 35 da mesma.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DIRETRIZES E ARGUMENTAÇÕES

O que é a Educação Infantil e como ela está organizada? Diante de tal indagação, faz-se necessário a apropriação de elementos que fundamentam a existência da Educação Infantil no contexto educativo do Brasil, na zona urbana ou na zona rural. E nessa perspectiva, buscar-se-á dialogar com autores que versam a respeito da temática considerando os aspectos da pesquisa qualitativa na visão de Teixeira (2011) e no âmbito das legislações, que legitimam o mesmo campo de estudo, considerando o pensamento de Gil (1999), quando discute a pesquisa documental. Nessa direção, destaca-se o que diz a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 9.394/1996 a respeito da questão

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 23).

A lei ressalta que a Educação Infantil se constitui como primeira etapa da Educação Básica, devendo atender todas crianças de até 5 anos de idade, estejam na cidade ou no campo e tem por finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Mas, será que as crianças pertencentes à modalidade educação do campo usufruem desse atendimento? Este estudo pretende justamente pensar para além daquilo que é vivenciado na realidade da sala de aula das escolas da cidade. Pois, se em tal realidade se observa a carência desse atendimento, e nas escolas do campo que oferecem essa educação às crianças, como tem sido esse atendimento?

A respeito desses desafios, ao se tratar da Educação Infantil do Campo, o "exercício do trabalho nesse território implica vivenciar redes dialógicas de proximidade com organizações sociais, instadas a partir das ações articuladas às lutas do MST" (VIEIRA; CÔCO, 2017, p. 322). Essa educação precisa ser pensada numa direção do bem coletivo, possuir um diálogo entre a legislação e as organizações sociais, envolvendo os sujeitos daqueles espaços, uma vez que a Educação Infantil deve ter em sua base a "[...] observação de que os indicadores da EI informam desafios que abarcam as condições estruturais e o encaminhamento das ações educativas, fragilizando o reconhecimento da sua especificidade"(VIEIRA; CÔCO, 2017, p. 324).

De todo modo, Vieira e Côco (2017) ressaltam que a Educação Infantil do Campo enfrenta desafios em relação às condições estruturais e, assim, faz-se preciso criar um movimento de diálogo entre as necessidades reais das crianças, que compõem a escola do campo, e assegurar o direito. A respeito do direito à educação da população do campo, destacamos os princípios postos no Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu artigo 2º

> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010, p. 05).

O Decreto (BRASIL, 2010) aponta conquistas e passos em direção ao atendimento de direitos por via de políticas concedidas aos cidadãos residentes no território rural. Suscitar o respeito à diversidade do campo em diferentes aspectos (sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia), garantir um projeto político pedagógico que atenda à demanda local das escolas, possibilitar uma formação direcionada aos profissionais atuantes nessa modalidade de educação e metodologias adequadas às realidades dos alunos e professores que ali vivem. “Deste modo, a oferta de educação infantil nas áreas rurais não pode ser compreendida como uma política unitária para toda a extensão do território rural brasileiro” (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 312).

De acordo com o dispositivo legal, é assegurado a todos os meninos e meninas, em pé de igualdade às crianças estudantes residentes na cidade, o direito de frequentar a Educação Infantil do Campo. Para reforçar esse entendimento, destacamos a necessidade de "[...] colocar na agenda o direito das crianças pequenas à educação em espaços qualificados e coletivos, como afirmação de um direito de justiça social” (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 312).

Ter o direito de ir à escola quando criança de até 5 anos, é assegurar o papel da escola enquanto espaço onde se vai construindo a confiança e fortalecendo a relação social entre famílias do campo e a comunidade onde estão inseridas. Sobre tal questão, Barbosa e Fernandes (2013) destacam que as crianças da Educação Infantil precisam ter o direito a

espaços qualificados de aprendizagem, de interação com seus pares, de afirmação e manifestação do brincar na sua singularidade. Isso, certamente, nos remete ao entendimento quanto à negação desse direito, caracterizando-se como um descompasso, a entender portanto, o título dessa escrita.

Neste sentido, "[...] a Instituição de educação infantil é um espaço educativo em que pesa a dimensão integradora - embora não exclusivamente -, sua função social consiste em oferecer um conjunto de experiências" (SANTOS, 2020, p. 8). A educação do campo tem se tornado um movimento de luta pela garantia de direito à educação de homens e mulheres, de meninos e meninas do campo, provocado no interior dos movimentos sociais, dentre os quais destacamos com maior presença nessa luta o Movimento dos Sem Terra (VIEIRA; CÔCO, 2017).

Ao dissertar acerca da temática Educação Infantil, apresentamos dois dados extraídos no Plano Nacional de Educação (PNE), mais precisamente da Meta 1 que diz "universalizar o atendimento na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, até 2016 e até o final da vigência do PNE, em 2024, garantir que, no mínimo, 50% das crianças com até 3 anos de idade sejam atendidas em creches" (BRASIL, 2015. p. 21). Conforme destacado do PNE, a Educação Infantil não alcançou a meta planejada pelo plano que era a universalização da pré-escola para todas as crianças até o ano de 2016. Mesmo diante desse fato negativo, é preciso considerar o esforço em levar o atendimento aos mais longínquos territórios da federação brasileira.

O PNE revela a existência de crescimento no período de 2004 a 2013 do acesso das crianças dos dois grupos (campo e urbano), com idade de 4 a 5 anos, à escola. Entretanto, a população do campo apresenta prejuízo quando comparado ao crescimento das residentes em áreas urbanas.

Segundo o PNE

> em relação à localização de residência, observou-se crescimento do acesso às creches para as crianças de 0 a 3 anos residentes tanto em área urbana quanto em áreas rurais (gráfico 9). No entanto, a desistência entre esses dois grupos aumentou no período, passando de 10,8 p.p. em 2004 para 17,7 p.p. em 2013, uma vez que a variação foi menor para os residentes em áreas rurais (3,6 p.p) do que para os residentes em áreas urbanas (10,5 p.p) (BRASIL, 2015, p. 31).

O documento, que traz referência à educação brasileira, apresenta dados nos quais a educação do campo ainda não tem a mesma atenção e, consequentemente, o devido crescimento em comparação com educação da zona urbana. O descompasso ainda vai perdurar por algum tempo, não se sabe até quando, por isso, a Educação Infantil precisa ter seu espaço assegurado na realidade da educação do campo em creches e pré-escola, posto no art. 30 da Lei nº 9394/96.

A Educação Infantil do Campo e o ensino multisseriado é uma realidade a ser compartilhada. Sobre isso, Barbosa e Fernandes (2013) salientam a necessidade de estabelecermos um diálogo que reconheça o outro na sua diversidade, em que todos aprendam o significado do verbo "respeitar", conjugando e colocando-o em ação. Ainda sobre o ato de respeitar o outro na diversidade, precisamos de fato ir além do visual, colocando-nos no lugar um do outro. Frente a esses apontamentos, fazemos referência ao pensamento de (BARBIER, 1993, p. 209) quando ele diz "A escuta sensível supõe, portanto, um trabalho sobre si, em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade", do outro.

Portanto, o respeito às populações do território rural e à realidade vivida por eles, em suas singularidades, estão em consonância com o pensamento de Barbier (1993) de que a realidade de cada sujeito se relaciona com a realidade daqueles sensíveis a tal realidade, ou seja, só é possível ser sensível ao outro se este for capaz de ser sensível a si mesmo. E na direção de respeitar e ser sensível ao direito à educação que essa população tem, é importante evidenciar quem compõe tal modalidade de ensino. Um dos marcos regulatórios, em análise neste trabalho, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, define populações e escolas do campo

> I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
> II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p.10).

O dispositivo posto reconhece a educação do campo como uma modalidade e que é parte integradora da educação básica brasileira. A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010,

que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu artigo 27, capítulo II, dispõe sobre as modalidades da Educação Básica. Esse reconhecimento da educação do campo como uma modalidade de ensino, é um passo importante na consolidação dessa educação, a ser oferecida às populações do campo.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, define que a escola do campo volta sua atenção ao grupo social chamado de populações do campo. Isso se firma nas políticas públicas que objetivam a ampliação da permanência dessas populações em seus territórios. Desse modo, Feitosa e Leão (2020, p. 129) seguem pontuando que “essas garantias perpassam por políticas públicas destinadas às questões fundiárias, educacional, social, bem como a geração de trabalho e renda”.

A abordagem apresentada por Feitosa e Leão (2020) reforça que a continuidade do homem do campo no campo é fruto de lutas conjuntas com segmentos que defendem esse espaço para essas populações, com garantia de direitos, dentre tantos em destaque o direito à educação para seus filhos pequenos. Sendo a educação um direito subjetivo, assegurado pela Lei nº 9.394/96, estende-se a garantia da educação infantil a essas populações; e segundo Feitosa e Fernandes (2020, p. 130), “a Educação do Campo nasceu com o objetivo de valorizar o povo brasileiro que trabalha e vive no campo”. Sobre essa discussão, Barbosa e Fernandes (2013, p. 302) nos levam a pensar que “quando se projeta as condições de oferta da EI para as áreas rurais, a situação ainda fica mais complexa, pois não há uma tradição histórica de oferta de educação infantil para as crianças residentes em áreas rurais”.

A maneira como a Educação Infantil é oportunizada às populações do campo em pleno século XXI, as condições de infraestrutura, os espaços disponíveis para as crianças realizarem suas atividades lúdicas e recreativas, ainda ficam aquém do apresentado em dispositivos legais, "[...] temos identificado uma ambiguidade característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram” (HAGE, 2010, p. 1). E diante dessa realidade, podemos classificar como um descompasso no atendimento à EI dos filhos de moradores e moradoras no território rural.

A Educação Infantil do Campo ainda necessita ser tratada com igualdade em comparação com a educação oferecida aos alunos do Ensino Fundamental, estejam na cidade ou no campo, seja aquela criança filha de um pescador, de um assentado ou de um ribeirinho. E sobre essa questão, Leal (2016) aponta a necessidade de um tratamento de

forma igual a essas crianças, mesmo elas estando num ambiente escolar ainda no formato multisseriado. Segundo o autor,

> para as crianças residentes em áreas rurais do país com idade para frequentar os anos iniciais do ensino fundamental, há um tipo de oferta que se consagrou na história da educação do mundo rural como sendo o ensino multisseriado (LEAL, 2016, p. 164).

As escolas situadas no campo, além da distância geográfica, enfrentam outros desafios para garantir sua sobrevivência naquele espaço, dentre os quais destacamos: planejamento diferente de sua realidade, elaborado com base na escola da cidade; ausência de formação de professores para atuação em turma multisseriada, com inclusão de crianças da Educação Infantil; atividades deslocadas da vivência dos alunos do campo. Por isso, "[...] é preciso considerar outros fatores como a exigência de múltiplos planejamentos, por parte dos professores que precisam atender às inúmeras demandas" (FEITOSA; LEÃO, 2020, p. 140). Porém, não podemos negar pontos positivos nesse formato de ensino ainda presente na modalidade educação do campo: a salientar a socialização de diferentes saberes em uma turma só, possibilidades de interação com os diferentes membros de sua comunidade, possibilidade da construção de um pensamento cooperativo e solidário, de respeito ao grau de aprendizagem do outro, conforme salienta Fighera (2018).

Nessa perspectiva, precisamos lutar "[...] para que a escola seja cada vez mais um lugar de descobertas, é preciso reinventar as práticas a fim de assegurar o aprendizado e atender às expectativas" (FEITOSA; LEÃO, 2020, p. 143). A prática dessa escola deve ser norteada por uma diretriz que de fato valorize o espaço do campo, os saberes presentes naquela comunidade e a partir dessa postura de "[...] trabalhar conteúdos do cotidiano, os alunos podem atribuir maior significado para os diversos tipos de conhecimentos e é compreendendo a sua própria realidade que poderão vir a transformá-la" (FEITOSA; LEÃO, 2020, p. 131).

Mesmo diante de tantos desafios, a escola do campo existe em diversas regiões do Brasil e segue compondo sua história em cada realidade. Traz em sua composição uma característica muito forte: o ensino multisseriado e é uma realidade vivenciada por crianças da EducaçãoInfantil tendo que estudar com crianças do Ensino Fundamental.

Na escola do campo ainda há carência de equipamentos como computador, impressora, infraestrutura, material didático para auxiliar o professor em suas atividades com os alunos no cotidiano da sala, recursos que contribuiriam no desenvolvimento de ações pedagógicas. Esses são alguns registros que revelam a precariedade da Educação Infantil do Campo. Feitosa e Leão (2020) dizem que estes ambientes devem ser moldados ou reformados, com climatização e recursos tecnológicos, para viabilizar o conforto e o aprendizado às crianças.

As escolas do campo ainda têm dificuldades em fazer na prática o que está escrito nos marcos regulatórios, havendo, desse modo, a negação de direitos em pleno século XXI. Realidade de um país, que mesmo com recursos específicos em suas leis para investimento na educação de sua população, ainda se encontra espaços sem a mínima condição de receber crianças para estudar, dentre esses, as escolas do campo.

A LDB (BRASIL, 1996), no Art.15 dispõe que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica [...]”. E diante dessa autonomia colocada pelo sistema de ensino, se faz necessário entender que a escola é um espaço de capacidade para direcionar intenções pedagógicas e administrativas. Porém, o que vemos na maioria das vezes é uma escola estacionada à espera de instâncias superiores como Secretarias de Educação provocarem momentos de construção de conhecimento, de troca de experiências, de ampliação de saberes, de produção coletiva, ou seja, ações de formação continuada.

Nessa perspectiva, a formação continuada é necessária, pois ela possibilita "[...] a necessidade de tornar a escola atraente e pujante, precisa atender às especificidades do homem do campo e contribuir para a permanência deste na escola e na localidade” (FEITOSA; LEÃO, 2020, p. 139).

A formação continuada para professores é outro ponto a se destacar, pois encontra-se direcionada aos que atuam no ensino regular seriado, em áreas urbanas, e não há a mesma preocupação com investimento na formação dos professores atuantes na EI das escolas do campo. Se essa formação é direcionada aos professores do ensino regular seriado da cidade, como fica a formação dos professores atuantes em turmas multisseriadas com inclusão de crianças da Educação Infantil? Vieira e Côco (2017, p. 329) entendem que "esses desafios do acompanhamento pedagógico podem encontrar ecos em outros espaços dos processos formativos [...]”.

Quando a escola em seu projeto político pedagógico não demarca ações de caráter formativo para seus professores, o desempenho desta, muitas vezes, pode ficar aquém do esperado pela comunidade escolar e local, de modo que "[...] o perfil do professor do campo precisa ser diferenciado, para que desenvolva um ensino significativo de acordo com o contexto local" (FEITOSA; LEÃO, 2020, p. 140).

Desse modo, a formação continuada traz resultado não apenas sobre a qualidade das ações pedagógicas do professor e da professora em seu dia a dia, como também resultados melhores para o ensino dos alunos, melhoria da relação entre aluno e professor, isso classificamos como qualidade de vida, bem-estar de quem ensina e de quem aprende, construindo nessa relação um saber cujo movimento é recíproco. Portanto, defender a formação continuada para professores atuantes na Educação Infantil do Campo e em outras modalidades, é pensar num trabalho conjunto, de modo que

> os debates entre a EI e a EC certamente podem promover e potencializar dois aspectos fundamentais para ambos os campos: a concepção de crianças como sujeitos de direitos e protagonistas de sua história e a necessidade da escola como instrumento de justiça social num país tão desigual quanto o Brasil (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 311).

Conforme Barbosa e Fernandes (2013, p. 307), entende-se que "a escola de educação infantil - como uma das instituições que oferecem traços identificatórios para as crianças - precisa estabelecer o diálogo da cultura local com a cultura universal". O diálogo nessa perspectiva nos possibilita a capacidade da escuta, de percepção além de qualquer ação posta numa realidade diferente da casual e o professor quando tem em sua carreira docente sempre esses encontros e discussões de ideias, constrói em seu itinerário a maturidade e aprendizagem possibilitando melhor compreender a cultura do outro.

Ouvir o outro é uma atitude de respeito, uma vez que "[...] a escuta, nesse caso, é muitíssima fina. A escuta é uma escuta-ação espontânea. Ela age mesmo sem se dar conta. A ação é completamente imediata e se adapta com perfeição ao acontecimento" (BARBIER, 1993, p. 215).

Trazer para o campo de discussão preocupações políticas, sociais e pedagógicas envolvendo a criança e sua cultura é, notadamente, reconhecer como uma afirmativa positiva da garantia do direito dessa criança, haja vista os "avanços na direção do reconhecimento deste direito podem ser verificados do ponto de vista legal, em documentos que

fundamentam tanto a área da educação do campo como da educação infantil" (LEAL, 2016, p. 178).

Dialogar é o caminho para se alcançar o direito escrito, pensar sobre a lei que dispõe tratar de maneira igual todos, sejam do campo ou da cidade, sejam crianças ou adultos, o fato é que a Educação Infantil do Campo ainda precisa ocupar um espaço maior nesse latifúndio chamado direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *O que faz uma criança quando interpela o mundo? Irrita alguns; a outros, entretém. Há, ainda, aqueles que ignoram a indagação, quiçá desprestigiam a própria criança. Entretanto, mais do que projetar dúvidas, ao problematizar o mundo, a criança interroga a nós (adultos), questionando nossas instituições, nossas certezas e nossos saberes (SANTOS, 2020, p. 2).*

É no embalo das indagações feitas pelas crianças, como bem salienta Santos (2020), no início desse tópico das considerações finais de nosso trabalho, que apresentamos apontamentos que não findam aqui, mas sim convidam outros pesquisadores a se enveredar por essa direção da Educação Infantil do Campo. A trajetória que fizemos possibilitou enxergarmos outras vivências que precisam ser conhecidas, não somente por leitores interessados no assunto, mas, sobretudo pelos gerenciadores da educação de nosso país.

Como aponta o título deste trabalho e o objetivo traçado, seguimos em busca de conhecer mais a fundo como a Educação Infantil do Campo tem se concretizado nas mais diversas localidades de nosso território. Apontamos os passos e descompassos que fazem a tessitura da história, o fato de, considerando as fontes pesquisadas, não haver escolas para o atendimento indicado no art. 30 da Lei nº 9.394/96, até os dias atuais no âmbito da educação do campo. Nesse enredo, existem peças preciosas, que ausentes, a história se perde pelos caminhos e não chega ao destino ao qual se destina, e no caso das populações do campo, inclui-se analisar o Decreto de nº 7.354 de novembro de 2010.

Para chegarmos ao destino planejado foi preciso entender que, durante essa caminhada da vida os sujeitos integrantes dessa viagem, crianças, jovens e adultos vão aos poucos se munindo de conhecimentos, de saberes dando forma a sua cultura, ocupando seu espaço. E nessa perspectiva, esses sujeitos, ao nosso entendimento, devem ser movidos

pelas perguntas das crianças, dos questionamentos das certezas colocadas pelas instituições de ensino, onde a prática do professor tenha em sua base um planejamento elaborado a partir da ação e reflexão da escola.

O trabalho nos possibilitou um contato pertinente com achados valiosos na área do debate: a Educação Infantil do Campo com recorte de turmas multisseriadas. Foi possível detectar que as crianças da Educação Infantil precisam ter assegurado espaço de aprendizagem dentro dos critérios estabelecidos pelas diretrizes educacionais, mesmo essa modalidade de educação tendo sido reconhecida perante a legislação e se tornado um movimento em direção ao atendimento dos direitos educacionais que essas crianças possuem. A Educação do Campo hoje é reconhecida como uma conquista de lutas conjuntas envolvendo segmentos diferentes de populações em defesa de uma Educação do Campo no campo.

Constatamos que os espaços escolares disponíveis para as crianças da Educação Infantil do Campo em sua grande maioria carecem de uma atenção especial no tocante ao aspecto estrutural. Normalmente, são “escolas” sem salas adequadas, sem espaço para brincadeiras, sem banheiro, sem refeitórios, com ausência de ventilação adequada, dentre outras carências.

Além das carências, o estudo apontou que os professores atuantes na Educação Infantil do Campo possuem uma sobrecarga com suas atividades diárias, trabalham com anos diferentes no ensino multisseriado, cabendo a eles a elaboração de mais de um plano de aula por dia, mesmo sem uma formação continuada condizente com sua atuação. Por outro lado, há pontos positivos nessa Educação do Campo em turmas multisseriadas, o ensino em companhia de outras crianças com outro nível de aprendizagem, dão oportunidade de socialização de saberes diferentes no mesmo espaço escolar. Segundo Fighera (2018) essa é uma caminhada que vamos aprendendo ao longo de nosso percurso.

Outra questão importante, que merece destaque frente aos achados em nossa caminhada, através da própria experiência como docente em cursos de formação de professores com atuação em escolas do campo e com turmas multisseriadas e, também, pela busca de estudos já realizados através da pesquisa bibliográfica, foi o fato de as escolas ainda não terem despertado para sua autonomia dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96. As escolas podem realizar ações que garantam a formação continuada para professores e não precisam ficar à espera de seus órgãos gerenciadores para realizar essa ação.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. IN: **cadernos ANPEd**, POA, Nº 5, setembro de 1993.

BARBOSA, M. C. S. e FERNANDES, S. B. Educação infantil e educação no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.299-315, jan./jun.2013.

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

BRASIL, Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 21 de dez. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-Brasília: SECADI. 2012. Disponível em:http://pronacampo.mec.gov.br/images /pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em 01 de nov. de 2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação- PNE** 2014-2024: Linha de Base. - Brasília, DF: Inep, 404 p.: il.2015 Disponível em:https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em 01 de nov. de 2021.

COSTA, A. R.; AUER, F.; INTRA, Z.; ARAÚJO, V. C. de. A produção científica na Educação Infantil no período 2013-2016: uma análise dos periódicos Qualis com estratos A1 a B2. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e 851986070, (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6070 1. 2020.

FEITOSA, M. J. A. e LEÃO, M. F. Retrato da educação no campo: realidade da Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus de Vila Rica/MT. **Revista Signos**, Lajeado, ano 41, n. 2. ISSN 1983-0378 DOI: http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v41i2a2020.2656. Disponível em: http://www.univates.br/revistas.2020 Acesso em: 01 de nov. de 2021.

FIGHERA, M. L. **Escolas do campo multisseriadas:** reflexões das práticas pedagógicas. - 1. ed. - Curitiba: Appris. 2018.
GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas.1999

HAGE, S. M. Salas Multisseriadas. **Revista Presença Pedagógica**. Editora Dimensão. V.6; n.95, set./out. 2010. ISSN 1413 - 1862.

LEAL, F. de L. A.. Educação infantil do campo e pedagogia: um diálogo a se fazer. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 164-181, maio/ago. 2016.

SANTOS, S. V. S. dos . **A socialização e a educação infantil - um ensaio**. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 52, p. 1-18, e 10621, jan./mar. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10621. 2020. Acesso em 01 de novembro de 2021.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 8. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes.2011.

VIEIRA, M. A. F. de O. e CÔCO, V. Educação infantil do campo e formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set.-dez.2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnGFwkQhFNYdLBy7nHqm/?format=pdf&lang=pt.Acesso em 01 de novembro de 2021.

UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: ESCRITA DOCENTE E PRÁTICA DE ENSINO

Karla Santos Cherem[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar o ensino da Matemática e se propõe investigar, em relatos de experiência publicados na Revista Cadernos para o Professor, como o ensino da matemática vem se apresentando no cotidiano escolar e estabelecendo diálogo com a Proposta Curricular de Matemática da Rede Municipal de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2012). A perspectiva teórica assumida de trabalho docente é a do Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO, 2007) e a de ensino de Matemática é a de Miguel e Brito (1996), Miguel (2005) e Guimarães (2010). Como resultados, aponta-se para uma metodologia de ensino desta disciplina de forma contextualizada e investigativa, na qual o aluno é sujeito ativo de todo processo, discutindo as recentes propostas pedagógicas: uso da História da Matemática, Resolução de Problemas, Jogos e Modelagem Matemática e para as contribuições que a escrita e a publicação do relato de experiência têm trazido para a prática e a formação docente.
Palavras-chave: Ensino da Matemática. Relatos de experiência. Trabalho docente.

ABSTRACT

This article aims to address the teaching of mathematics and proposes to investigate in-experience reports published in the journal Cadernos para o Professor, how the teaching of mathematics has been presented on daily school life and has been establishing a dialogue with the Curriculum Proposal of Mathematics of Juiz de Fora Municipal Network(2012). The assumed theoretical perspective of teaching work is that of Sociodiscursive Interactionism (MACHADO, 2007) and that of mathematics teaching is that of Miguel and Brito (1996), Miguel (2005) and Guimarães (2010). As a result, we point to a methodology for teaching this subject in a contextualized and investigative manner, in which the student is an active subject of the whole process, discussing the recent pedagogical proposals: use of the History of Mathematics, Problem Solving, Games and Modeling. Mathematics, and for the contributions that writing and publishing of the experience report have brought to teacher practice and training.
Keywords: Mathematics Teaching. Experience reports. Teaching work.

INTRODUÇÃO

A matemática sempre fez parte do nosso cotidiano e nós a utilizamos de forma intuitiva. Ao longo dos anos, com a necessidade de sistematizar conceitos, a matemática escolar se fez presente, baseando-se, muitas vezes, em memorização e repetição.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e Coordenadora da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Conforme D'Ambrósio (1991), a matemática é considerada uma disciplina temida pelos alunos e até mesmo por professores, apesar de ser uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento de situações reais. Assim, deve ser apresentada de forma contextualizada e ter como meta prioritária dos professores sua democratização.

Nesta perspectiva, o objetivo da pesquisa foi investigar, em relatos de experiência da Revista Cadernos para o Professor, publicação oficial da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, como a forma de ensinar matemática vem se apresentando no cotidiano escolar e estabelecendo diálogo com a Proposta Curricular de Matemática da Rede Municipal de Ensino, publicada em 2012.

O ENSINO DA MATEMÁTICA

A matemática foi se desenvolvendo desde os primórdios do surgimento do homem. Quando os primeiros seres humanos se tornaram sedentários houve a necessidade de se organizarem no tempo e no espaço, compreenderem as mudanças climáticas para aprimorarem a lavoura, estabelecerem um calendário, contarem os animais do rebanho, utilizarem sistemas de trocas, dentre outras necessidades.

De origem grega, a palavra matemática *(máthema)* significa ciência, conhecimento ou aprendizagem. Desta forma, se constituiu como conhecimento cientificamente organizado, com os gregos. Estes criaram uma ciência que se desprende dos fatos concretos e assume um caráter axiomático que, habitualmente, é assumido pela escola.

Hoje, ela faz parte do nosso dia a dia, está impregnada em nossa cultura. No entanto, no cotidiano das escolas nos deparamos com grandes dificuldades na matemática, tanto por parte dos alunos como também dos professores que, muitas vezes, reproduzem modelos da sua formação inicial, privilegiando um ensino baseado na memorização e repetição, em detrimento da formação do pensamento matemático.

Segundo Guimarães (2010), entender a história da matemática possibilita a compreensão de conceitos que o professor precisa trabalhar no contexto da sala de aula, como a necessidade do uso da matemática na vida, os problemas enfrentados e as alternativas para a resolução destes problemas. Para Miguel e Brito (1996, p. 56),

> pelo estudo da matemática do passado, podemos perceber como a matemática de hoje insere-se como produção cultural humana e alcançar uma compreensão mais significativa de seu papel, de seus conceitos e de suas teorias, uma vez que a matemática do passado e a atual engendram-se e fundamentam-se mutuamente.

Neste sentido, podemos abordar um caráter natural à matemática, como sugere Guimarães (2010), pois se trata de uma obra humana, construída em tempos históricos específicos. Desta forma, podemos compreender a educação matemática como uma construção de conhecimento.

Essas ideias de historicizar, contextualizar e enredar o ensino da matemática vem tomando forma com os documentos prescritivos. No que diz respeito à resolução de problemas, podemos notar que este tema sempre foi tratado nas escolas de forma superficial, por meio de treino de procedimentos algorítmicos para a formalização das operações.

De modo a superar tal perspectiva de ensino da matemática, defendemos um trabalho pedagógico baseado na ação precedendo a operação. Como ressalta Miguel (2005, p.387), “o problema é que justifica a necessidade da operação, isto é, é sempre dada uma situação-problema que precisa ser solucionada, geradora da necessidade de um tratamento matemático capaz de equacioná-la”.

A resolução de problemas vem sendo tratada de maneira descontextualizada e compartimentada, para Miguel (2005), baseada em modelos imitativos, repetitivos e com a finalidade de consolidar apenas as técnicas operatórias.

Nas escolas, as situações-problema são trabalhadas “de modo desmotivador, como um conjunto de exercícios de fixação/aplicação” (MIGUEL, 2005, p.387). Solucionar problemas se resume a descobrir qual a fórmula ou a conta necessária para chegar ao resultado final.

A abordagem tradicional do ensino de matemática apenas apresenta um conceito, como se fosse algo já pronto, não levando em consideração todos os aspectos vistos anteriormente quando tratamos da história da matemática. Sendo assim, o aluno ao entrar em contato com alguns modelos de problemas, já percebe que não precisa interpretar o enunciado, apenas retirar os números para fazer a operação necessária.

A temática da resolução de problemas é ampla, como podemos compreender com Miguel (2005, p.388)

> [...] envolve aportes linguísticos, psicológicos, conceituais e socioculturais dos indivíduos, cabendo ao professor criar um ambiente de busca, de descoberta, de tranquilidade e segurança para aprender, no qual não hesite em experimentar, levantar hipóteses e testá-las, mesmo correndo riscos de cometer erros e enganos.

Segundo o documento do Pró-Letramento/MEC (BRASIL, 2006), os problemas podem ser classificados em: problema processo, problema do cotidiano, problema de lógica, problema recreativo e problema padrão. O problema padrão é aquele que não desafia o aluno, busca apenas encontrar o algoritmo e o problema processo busca o aprendizado de conceitos matemáticos, utilizando processos de investigação e raciocínio. Os problemas do cotidiano trazem situações do contexto sociocultural do aluno, na tentativa de trazer situações que se assemelham àquelas vivenciadas pela criança.

Os problemas de lógica têm como objetivo o levantamento de hipóteses, análise de dados e diversos registros de resolução. Estes se apresentam em forma de texto e desenvolvem, assim, a leitura e a compreensão. Por fim, o problema recreativo traz atividades que envolvem criatividade, como jogos quebra-cabeça, entre outros.

Podemos entender que a temática resolução de problemas entrelaça todos os conteúdos propostos para a disciplina de Matemática, estreita laços com as demais disciplinas e possibilita um trabalho interdisciplinar. Para Miguel (2005, p. 388), a resolução de problemas deve “estar voltada para o desenvolvimento integral do aluno, capacitando-o para analisar o grande número de informações que recebe, para que possa selecionar aqueles que serão mais úteis no seu fazer cotidiano”.

Dando continuidade às propostas pedagógicas para o ensino da matemática, abordaremos sobre o recurso dos jogos, prática muito utilizada pelos professores, em especial aqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas nem sempre abordado de forma consciente sobre o tipo de jogo e seus objetivos.

De acordo com a Proposta Curricular de Matemática da Prefeitura de Juiz de Fora

> para os professores que atuam nos anos finais, muitas vezes surge um questionamento acerca do tempo que aparentemente se perde no que se refere ao conteúdo que possivelmente será deixado de lado. Entretanto, ao entendermos o jogo como espaço que instiga e desafia, jogo e ensino de Matemática são compatíveis (JUIZ DE FORA, 2012, p.11).

Segundo esta proposta curricular, ao trabalhar com o jogo, o professor possibilita situações nas quais o aluno desenvolverá estratégias para solucionar os desafios que foram propostos na atividade. No entanto, não se pode perder o caráter lúdico do jogo, para isso "[...] o melhor é propor às crianças jogos que fazem parte da realidade infantil, ou mesmo que foram transmitidos de geração em geração numa determinada cultura [...]" (JUIZ DE FORA, 2012, p.11).

Para Miguel (2005, p. 390), o jogo auxilia no desenvolvimento da capacidade de atuar em grupo e também sozinho, aprendendo a seguir regras, "agindo e reagindo a estímulos próprios da ação". Da mesma forma como mencionado na Proposta Curricular, o jogo proporciona uma abordagem lúdica da matemática, quebrando o rótulo de que se trata de uma disciplina muito complicada, baseada na memorização. Segundo o documento, o jogo pode

> [...] resgatar o prazer de conhecer, o espírito desportivo, o enfrentamento de desafios e, ao mesmo tempo, privilegiar o desenvolvimento de estratégias, raciocínios, enriquecer os conteúdos matemáticos, trabalhando-os, em sala de aula, de forma agradável, participativa e dinâmica (JUIZ DE FORA, 2012, p. 12).

A perspectiva abordada pela proposta vem tratando o jogo como recurso para desenvolver o senso crítico e a análise. É importante salientar que a competição é inerente aos jogos, no entanto, a prioridade é o seu potencial nas interações, respeito às regras, em detrimento do incentivo à rivalidade. Assim, trabalhar com jogos, nesta perspectiva, possibilita a criação de um espaço para o desenvolvimento do raciocínio e construção do conhecimento de forma interdisciplinar.

A abordagem de uma matemática contextualizada vem sendo objeto de pesquisas no campo educacional. Desta forma, seguimos com mais uma proposta de trabalho para o ensino da matemática: a Modelagem Matemática (MM). Por Modelagem Matemática, compreendemos, como a proposta mencionada, um processo de produção de conceitos matemáticos a partir de situações do mundo real. Podemos compreendê-la como elemento que possibilita perceber a Matemática em situações reais das mais variadas áreas das Ciências e da atividade humana.

De acordo com a Proposta Curricular de Matemática (JUIZ DE FORA, 2012, p. 14), o processo da MM permite “o desenvolvimento da capacidade criadora na medida em que, juntos, o (a) professor (a) e o aluno se veem desafiados a procurar as soluções para os problemas trazidos por seu viver cotidiano.”

A Modelagem Matemática parte da realidade dos alunos, analisando diferentes campos, utilizando elementos que estão imersos no cotidiano dos estudantes como brincadeiras, jogos que fazem parte da sua cultura, campanhas de saúde divulgadas nos locais que transitam, etc. Também pode abordar temas que interferem indiretamente, como eleições, pesquisas de medicamentos, vacinas, dentre outros.

Bassanezi (2015) conceitua a Modelagem Matemática como a capacidade de transformar problemas cotidianos em problemas matemáticos. Para o autor, os alunos precisam escolher os temas geradores e o professor tem a função de auxiliar os estudantes, buscando soluções matemáticas para o problema escolhido.

Esta abordagem rompe com a concepção da figura do professor como o detentor do saber, aquele que transfere o conhecimento. Na MM, o processo de construção de conhecimento acontece na interação entre o sujeito e o objeto.

Nesta perspectiva, Bassanezi (2015) acredita que o uso da Modelagem na Educação Matemática se importa com o “saber fazer” do aluno e auxilia no desenvolvimento da capacidade de avaliar o processo de construção de modelos matemáticos em seus diferentes contextos de aplicações, partindo da realidade cotidiana.

Para verificar a questão da matemática, buscou-se na escrita de professores, o registro do cotidiano escolar como forma de investigar, de maneira contextualizada, as propostas pedagógicas de ensino do conteúdo. Pensando a escrita como parte do cotidiano e compreendendo que em várias ocasiões o uso da linguagem oral não alcança os objetivos propostos, há a necessidade de uma produção escrita. Assim como a matemática, a escrita surgiu a partir de uma demanda social, com a necessidade de registros e interação social.

Neste sentido, Moraes (2012) nos mostra que a escrita é uma tentativa de representação da fala, em prol do estabelecimento de interações situadas e com objetivos sócio-comunicativos.

A ESCRITA DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA PELOS PROFESSORES

Nesta perspectiva, discutiremos sobre o relato de experiência na formação do professor, analisando publicações deste gênero textual. Garcia-Reis (2019) nos mostra que "as interações pela escrita promovidas pelo Cadernos para o Professor, publicação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, são intencionalmente formativas, uma vez que propiciam a interação democrática entre pessoas responsáveis."

Ao escrever sobre sua prática docente, o professor compartilha suas experiências e dialoga com seus pares, "pois trata-se de uma experiência e inserção real num dado contexto de comunicação" (GARCIA-REIS e MAGALHÃES, 2018, p. 20).

Nesse sentido, quando se escreve um relato de experiência, o profissional inicia um processo de autoavaliação, possibilitando "um olhar de fora do processo de ensino, mas ao mesmo tempo como alguém de dentro e diretamente responsável por esse processo" (GARCIA-REIS e MAGALHÃES, 2018, p. 22). Para as autoras,

> ao analisar a sua prática e pensar sobre ela por meio da atividade de escrita, o professor tem a oportunidade de rediscutir posicionamentos teóricos e orientações metodológicas, num movimento de diálogo e proposição de avanços no campo do ensino, que poderá contribuir para a transformação de outros colegas professores que tenham a oportunidade de ler e refletir sobre seu relato -, quanto para a transformação das práticas formativas empreendidas nos espaços de educação formal (GARCIA-REIS e MAGALHÃES, 2018, p. 22).

Andrade (2015) nos mostra que ao relatar sua prática o professor autor seleciona aquela que considera rica em subjetividade, que aborda diferentes linguagens e as relações que se estabelecem na sala de aula. Não necessariamente se trata de práticas exitosas, mas aquelas que se destacaram pela riqueza da experiência vivenciada.

Relatar a prática possibilita a reflexão sobre a atividade profissional e o diálogo com os pares, promovendo a apropriação do fazer docente. Professores autores problematizam os saberes da experiência, relacionando teoria e prática, perpassando pelos textos prescritivos e, assim, transformando a realidade na sala de aula.

Na seção a seguir, iremos discutir sobre os relatos de experiência das aulas de matemática publicados na Revista Cadernos para o Professor, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, dialogando com a Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora (2012), considerada um texto orientador do trabalho docente.

A PROPOSTA CURRICULAR DA PREFEITURA DE JUIZ DE FORA EM DIÁLOGO COM OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

A Revista Cadernos para o Professor é um periódico científico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Serviram de objeto de análise para esta pesquisa as doze edições publicadas entre os anos de 2013 a 2018, que estão disponibilizadas *on-line*, no site da Prefeitura de Juiz de Fora .

A opção pelo relato se faz pela sua intencionalidade de interação entre os educadores e a possibilidade de reflexão sobre a prática docente. Destacamos os relatos de experiência referentes ao trabalho com a disciplina de Matemática e sua relação com a Proposta Curricular de Matemática da Prefeitura de Juiz de Fora.

A Proposta Curricular foi construída de forma coletiva, através de seminários, debates e grupos de estudo. Contou com a participação de profissionais da rede municipal, consultores da Universidade Federal de Juiz de Fora, entre os anos de 2009 e 2012. Em 2012, o documento foi consolidado e publicado em seguida, tornando-se um instrumento norteador do trabalho pedagógico da rede municipal de ensino.

Sobre os relatos de experiência, publicados na Revista Cadernos para o Professor, podemos constatar que a matemática é um tema pouco explorado pelos professores que relatam sua prática. Das 12 edições analisadas, contabilizamos 31 relatos, sendo que apenas 6 são sobre essa disciplina. Destes, um relato trata de um projeto de pesquisa sobre formação de professor desenvolvida em uma escola municipal de Juiz de Fora e outro, em uma escola do Rio de Janeiro.

Sendo a proposta deste trabalho discutir se a prática docente retratada nos relatos está em diálogo com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, serão analisados 5 dos 6 relatos, dentre eles o projeto de pesquisa sobre a formação do professor, já que foi desenvolvido com professores da rede. Para a análise, os relatos foram denominados aleatoriamente como: Relato A, Relato B, Relato C, Relato D e Relato E.

Nas publicações sobre o ensino da matemática, constatamos que 100% dos autores são profissionais engajados na formação continuada, sendo eles cursistas do PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa/MEC), voluntária num projeto de pesquisa sobre o ensino da matemática e pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Dos 5 relatos analisados, a maioria apresenta trabalho desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aqueles que retratam o trabalho em sala de aula seguiram uma vertente interdisciplinar, alinhando a matemática com práticas de leitura e habilidades sociais, como podemos observar no Relato D: [...] *realizamos atividades práticas de comparação. Como na história abordava sobre o tamanho de Gabriel e de sua mãe, fizemos várias comparações fazendo analogia com a história contada*. Nesta linha, a Proposta Curricular de Matemática afirma que

> é através da conexão entre Literatura e Matemática, que o (a) professor (a) pode criar situações, na sala de aula, que encorajem os alunos a compreenderem e a se familiarizarem mais com a linguagem matemática, estabelecendo ligações cognitivas entre a linguagem materna, conceitos da vida real e a linguagem matemática formal (JUIZ DE FORA, 2012, p. 50-51).

Assim, as práticas descritas nos trabalhos seguem a vertente da Modelagem Matemática, pois os alunos são chamados a investigar e problematizar situações cotidianas, propondo questões em busca de soluções. As professoras-autoras nos mostram que [...] *as experiências que as crianças trazem contribuem e enriquecem as atividades* (Relato C), como também possibilitaram aos alunos o deslocamento [...] d*e um lugar já habitado, para um movimento de produção matemática e de problematização* (Relato A) e *colocamos situações problemas como: precisamos medir o tamanho dessa sala, porém não temos nenhum instrumento de medida, como faremos?* (Relato D).

Sendo a Modelagem Matemática uma estratégia de ensino que possibilita abordar conteúdos matemáticos a partir de fenômenos cotidianos, o Relato E é muito representativo, quando traz que *um aluno levantou a hipótese de utilizar o prefixo tetra, fazendo uma associação com o futebol* [...]. *Interessante essa associação, pois ele relacionou uma informação do seu cotidiano para resolver uma atividade escolar, permitindo assim, que internalizasse os conceitos de maneira significativa* (Relato E).

A Proposta Curricular de Matemática orienta que "para desenvolver um trabalho com Modelagem Matemática na sala de aula, é muito importante que o professor escolha um tema significativo para seus alunos" (JUIZ DE FORA, 2012, p. 15). Nesta perspectiva, o ensino não se torna linear, mas perpassa por diversas disciplinas, buscando uma aprendizagem significativa e baseada na construção de conhecimento, como observado no Relato D: *Em todos os encontros também tentávamos permear nosso diálogo com os conteúdos de outras áreas do saber* (Relato D).

O documento traz a necessidade de desenvolver a autonomia do aluno, para que seja capaz de construir seu conhecimento matemático e, assim, possa observar e encontrar as regularidades em determinados fatos matemáticos. Para isso, pode-se utilizar a calculadora, como encontramos no relato de uma professora-autora: *Utilizamos a calculadora para conferir o resultado dos cálculos* (Relato B). A este respeito, a Proposta Curricular de Matemática orienta que

> quando defendemos a calculadora em aulas de Matemática, não preconizamos que ela seja substituta do raciocínio, mas instrumento para a construção do conhecimento. Pretende-se, com ela, que o foco seja a estratégia desenvolvida para a resolução de um desafio proposto. A capacidade de cálculos manuais pode ser avaliada em outros momentos (JUIZ DE FORA, 2012, p.11).

Nesta construção da autonomia de pensamento, capacidade de observar e desenvolver a criatividade, a Proposta Curricular ressalta a importância de historicizar a matemática, de forma que os alunos compreendam que ela nasceu a partir de demandas sociais e como foi se constituindo ao longo do tempo.

Assim, vimos que o Relato A vai ao encontro desta proposta de ensino quando nos traz: [...] *para que os alunos percebam como se deu a produção matemática em outros tempos e outros contextos culturais.* Como também constata a carência de material didático que aborda esta temática: [...] *os livros didáticos não tratavam da história dos Sistemas de Numeração e, quando apareciam, eram superficiais, não apresentando muitas informações sobre a história da matemática e dos sistemas* (Relato A).

Sobre a História da Matemática, a Proposta Curricular menciona que

> o modo de utilizar a História da Matemática no contexto didático não deve se restringir à motivação, como, por exemplo, contar alguns fatos sem conexão com o que se pretende ensinar. A proposta é utilizá-la como recurso metodológico, de modo que contribua para a construção dos conceitos e ideias (JUIZ DE FORA, 2012, p.18).

Os relatos trazem os depoimentos das professoras-autoras destacando a importância da formação continuada no processo de mudança do fazer pedagógico, assim como um novo olhar para a construção da aprendizagem do aluno, como constatamos no trecho a seguir: [...] *quando observamos o aproveitamento e o aprendizado maior dos alunos,*

entendemos que isso é muito mais significativo do que simplesmente registros no livro ou caderno (Relato C) e *O papel do professor, neste momento, era apenas circular pela sala de aula verificando a execução e solucionando as dúvidas, dando a eles a oportunidade de assumirem o protagonismo pela aprendizagem* (Relato E).

Relatar o trabalho docente possibilita retomar as experiências vivenciadas na sala de aula, sistematizando o trabalho e utilizando a linguagem escrita como instrumento de socialização. Considerando o ensino de matemática um desafio, principalmente para os professores dos anos iniciais, pois "possivelmente tiveram pouca oportunidade de discutir o caráter humano e cultural do conhecimento matemático" (JUIZ DE FORA, 2012 p. 50), os relatos aqui analisados apresentam um novo olhar docente acerca do ensino da matemática, possibilitando a reflexão sobre a prática, ressignificando o fazer pedagógico.

Uma professora-autora traz a seguinte reflexão sobre todo o processo: *A satisfação em realizar a atividade de planejamento e em executar a sequência didática foi um grande desafio, mas possibilitou embasar e ampliar minha prática, contribuindo de forma significativa para minha formação pessoal e profissional* (Relato B).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Proposta Curricular de Matemática da Rede Municipal de Juiz de Fora aponta para o ensino de matemática de forma que o professor seja o mediador do processo, possibilitando situações nas quais o aluno possa exercitar a capacidade de pensar, buscar soluções, explorar materiais manipuláveis e descobrir relações através da História da Matemática, das regularidades, etc.

Nesta perspectiva, podemos considerar que os relatos de experiência e a proposta curricular da rede, aqui estudados, estão alinhados e possuem coerência entre si. As experiências relatadas apresentam o aluno como sujeito ativo de todo processo, confrontando ideias, construindo conceitos, interagindo em situações cotidianas e caminhando para a construção da representação simbólica da matemática.

É importante ressaltar a necessidade de socializar a prática docente do ensino de matemática, através de relatos de experiência. Nos Cadernos para o Professor, é possível perceber a escassez de publicações sobre essa disciplina, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental

> é pela problematização da prática pedagógica, a partir das representações dos interlocutores envolvidos no trabalho nas escolas que se logrará o levantamento diagnóstico para um melhor encaminhamento da ação técnico - pedagógica na escola (MIGUEL, 2005 p.394).

Fica aqui uma provocação aos profissionais da área, para que escrevam relatos de suas práticas e os publiquem, ampliando as possibilidades de diálogo com outros professores.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p.35-54.

ANDRADE, L. T. Encontros de professores para estudos de letramento, leitura e escrita: a autoria de textos docentes. **Revista Práticas de Linguagem**. V. 5, N. 2 - 2015. Disponível em http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-5-n-2/ Acesso em: maio de 2019.

BASSANEZI, R. C. **Modelagem Matemática**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2015.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: FAPESP/EDUC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** . MEC: Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: maio de 2019.

BRASIL, **Pró-Letramento.** Programa de Formação continuada de professores das séries/anos iniciais. - Matemática. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_mat.pdf. Acesso em: maio de 2019.

D' AMBRÓSIO, U. **Matemática, ensino e educação**: uma proposta global. São Paulo: Temas & Debates, 1991

GARCIA-REIS, A. R. e MAGALHÃES, T. G. O Desenvolvimento Profissional Docente pelas Experiências de Escrita do Gênero Relato. In: ALCÂNTARA, Queila; VENÂNCIO, M. O. (Org). **Escrita de Docente em formação:** Compartilhando Saberes em Relatos de Experiência. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GARCIA-REIS A. R. Interação democrática entre professores e pesquisadores da educação. **Cadernos para o professor**. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora, ano XVI, n.37, 2019. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernos_professor_jan_julho_2019.pdf Acesso em maio de 2019.

GUIMARÃES, K. P. **Desafios e Perspectivas para o Ensino da Matemática**. Curitiba: Ibepex, 2010.

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Matemática. 2012. Disponível em: http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php. Acesso em maio de 2019.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado da Letras, 2007, p.77-97.

MIGUEL, A.; BRITO, A. de J. A História da Matemática na Formação do Professor de Matemática. In: FERREIRA, Eduardo Sebastiani (Org.) **Cadernos CEDES 40**. Campinas: Papirus, 1996.

MIGUEL, J. C. O ensino de Matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas. In: PINHO, S. Z. de A. e ALBUQUERQUE, I. de. **Metodologia da Matemática**. Rio de Janeiro: Conquista, 2005.

MORAES, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NÓVOA, A.Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133.

Revista Cadernos para o Professor Ano XXI, n. 27 (jan - jul. 2014). Juiz de Fora. Secretaria de Educação - PJF, 2014 Periodicidade semestral (1993 - 2014) ISSN 1678-5304 1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernoprofessor_27.pdf Acesso em maio de 2019.

Revista Cadernos para o Professor Ano XXII, n. 29 (jan - jul. 2015). Juiz de Fora. Secretaria de Educação - PJF, 2015 Periodicidade semestral (1993 - 2015) ISSN 1678-5304 1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernosprofessor29uv.pdf Acesso em maio de 2019.

Revista Cadernos para o Professor Ano XXII, n. 30 (ago - dez. 2015). Juiz de Fora. Secretaria de Educação - PJF, 2015 Periodicidade semestral (1993 - 2015) ISSN 1678-5304 1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 2. Educação - Ensino - Pesquisa. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernosprofessor30uv.pdf Acesso em maio de 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

"PROJETO CADINHO DE PROSA": REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E INFÂNCIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Cláudia Alvim[1]

RESUMO

O objetivo do presente texto é rememorar o projeto implantado no contexto do trabalho remoto na rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG no período pandêmico, do ano de 2020. Leva-se em consideração a infância, a valorização cultural, a acolhida e a aproximação com os estudantes e suas famílias. Este texto trará à tona algumas reflexões sobre um projeto pautado no respeito às diferenças, aos cotidianos, às infâncias e seus desdobramentos no contexto escolar. Para isso, serão utilizados referenciais teóricos que versam sobre as infâncias e o direito à educação. Será feita, ainda, a apresentação e análise do Projeto Cadinho de Prosa[2], quanto ao atendimento dos alunos matriculados na rede municipal em tempos de pandemia. Haverá, também, o relato do trabalho desenvolvido na Escola Municipal Jesus de Oliveira, a partir do referido projeto. Estão presentes, portanto, questões referentes às infâncias e à democratização da educação pública, abordando aspectos importantes inerentes ao acesso das classes populares à educação básica, trazendo sérias e necessárias reflexões voltadas para a permanência, participação e sucesso destes estudantes na escola.
Palavras-chave: Infâncias. Valorização Cultural. Trabalho remoto. Pandemia.

ABSTRACT

The purpose of this text is to recall the project implemented in the context of remote work in the municipal education network of Juiz de Fora/MG in the pandemic period of the year 2020. Approaching students and their families. This text will bring up some reflections on a project based on respect for differences, everyday life, childhood and its consequences in the school context. For this, theoretical references that deal with childhood and the right to education will be used. The presentation and analysis of the Cadinho de Prosa Project will also be made, regarding the service of students enrolled in the municipal network in times of a pandemic. There will also be a report on the work developed at the Jesus de Oliveira Municipal School, based on the aforementioned project. There are, therefore, issues related to childhood and the democratization of public education, addressing important aspects inherent to the access of the popular classes to basic education, bringing serious and necessary reflections aimed at the permanence, participation and success of these students in school.

Keywords: Childhoods. Cultural Assessment. Remote Work. Pandemic.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Professora e Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Juiz de Fora.
2 Cadinho de Prosa: projeto criado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora , em 2020, com o objetivo de proporcionar aos estudantes e suas famílias, atividades acolhedoras, artísticas e estéticas durante a suspensão das aulas presenciais que ocorreram no período da pandemia de Covid-19.

INTRODUÇÃO

Durante o período de pandemia e de suspensão das aulas presenciais, a vida dos estudantes, sobretudo, das crianças e de suas famílias foi afetada. No município de Juiz de Fora, as orientações de trabalho no período de pandemia da COVID-19 foram regulamentadas, inicialmente, através do Decreto Municipal nº 13.894/2020, que instituiu, entre outras medidas, o estado de calamidade pública, levando o fazer pedagógico a ser reorganizado.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária, por isso a rede municipal de Juiz de Fora adotou o ensino remoto emergencial a fim de minimizar os danos ao calendário escolar e, mais que isso, ao direito à aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, no ano de 2020, as escolas públicas municipais tiveram como base para o ensino remoto emergencial, o projeto da Secretaria de Educação, denominado "Cadinho de Prosa" e criaram formas de aproximação com a comunidade escolar, através de mídias sociais e/ ou recursos físicos. Em termos de articulação com as referências curriculares, procurou-se levar em conta as construções realizadas na rede municipal em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (2012; 2020c).

É essencial contextualizar que a rede municipal de Juiz de Fora atende às classes populares, tendo a maioria de suas escolas situadas nas regiões mais periféricas da cidade, acolhendo alunos com dificuldades socioeconômicas e muitos em situação de vulnerabilidade social. O acesso à internet e às tecnologias são precários.

É importante esclarecer que não é objetivo deste texto trazer dados estatísticos, mas sim analisar o projeto apresentado pelo município de Juiz de Fora, na gestão de 2017 a 2020, na tentativa de estreitar as relações com a comunidade escolar. Em uma outra oportunidade, talvez seja interessante uma análise dos desdobramentos dessa proposta.

Além da exposição de alguns pontos do projeto elaborado para toda a rede municipal, foram feitas observações a partir da escola em que trabalhava e de onde acompanhei, com maior proximidade, o desenvolvimento destas práticas. Esse olhar foi delimitado sobre as crianças de 6 a 10 anos, bem como a coerência com algumas questões debatidas sobre Infâncias.

Para auxiliar nas reflexões teóricas, utilizo os autores Kramer (2006) e Sarmento (2005), por trabalharem com questões relacionadas às infâncias e a necessidade de valorização e reconhecimento das mesmas. Busco, também, Paulo Freire (1992), na perspectiva de mostrar concepções importantes à educação democrática, popular, ao diálogo, à amorosidade com que os seres humanos, as "gentes", sobretudo as crianças, precisam ser tratadas. É possível perceber a aproximação entre as ideias defendidas por esses autores, quando Kramer (2006) faz a seguinte reflexão

> o desaparecimento da infância ou do conceito de infância está relacionado à destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente – a que visa a defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar (KRAMER, 2006, p. 9).

O fato de trabalhar com crianças trouxe-me a preocupação de pensar práticas pedagógicas que as atendessem de fato, de acordo com suas especificidades, enquanto grupo geracional amplamente impactado pela pandemia. Afinal, o momento social, político, econômico e sanitário influenciou diretamente a vida das crianças. Para ajudar nesta reflexão, Sarmento (2005) corrobora a ideia de que a infância precisa ser entendida pela sua construção histórica, sua natureza social, portanto seus modos de interação e suas formas de entendimento

> a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p.366).

O artigo está dividido em 3 seções. A primeira contempla trechos do documento norteador proposto pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, no ano de 2020 e a relação deste com os referenciais teóricos contemplados neste texto - conhecendo o Cadinho de Prosa. A segunda, faz um breve relato do trabalho desenvolvido em uma escola específica:

Um Cadinho de Prosa na Escola Municipal Jesus de Oliveira. A terceira traz as considerações finais.

CONHECENDO O PROJETO CADINHO DE PROSA

O projeto Cadinho de Prosa apresentou o posicionamento da Secretaria de Educação de Juiz de Fora frente à necessidade de promover acolhimento e fortalecimento de vínculos envolvendo os bebês, crianças, alunos e alunas, bem como as suas famílias no período de suspensão das atividades presenciais no ano de 2020.

A proposta ressaltou a importância de um trabalho diferenciado, que não fosse apenas uma mera transposição de um ambiente presencial para um remoto, como pode-se perceber no trecho abaixo

> o formato de “aulas remotas” não atende a tais perspectivas, uma vez que ele supõe “aulas em tempo real, no mesmo horário, sob as bases da mesma disciplina e com os mesmos professores das “aulas presenciais”. Isto significaria pensar que apenas a transposição da aula física para a aula virtual promoveria aprendizagem e conhecimento. Pensamos que não é bem assim e por isto nos esforçamos em investir esforços na construção de uma proposição que preze experiências sensíveis, estéticas e plásticas, no encontro com os conhecimentos sistematizados, prescritos nos campos disciplinares que compõem diferentes versões de currículos e programas escolares (JUIZ DE FORA, 2020a, p. 2).

A proposta inicial para a rede municipal de Juiz de Fora trouxe consigo um ato de aproximação, a necessidade de estar atento à questão comportamental, emocional, afetiva, do reconhecimento e valorização da cultura e das diferenças e não focada apenas em conteúdos curriculares, como é possível observar no trecho a seguir

> podemos, assim, construir bases importantes para uma ação que supere a ansiedade de vencer conteúdos programáticos e avance na construção de um processo de ensinar e aprender comprometido com a imaginação criadora, a curiosidade, o conhecimento, a arte, a valorização da vida e das diferenças (JUIZ DE FORA, 2020a, p. 3).

Tal proposta veio ao encontro do que Kramer (2006) afirma quanto à necessidade de uma educação humanizadora, que reconheça e valorize as diferentes culturas e que

oportunize experiências diversificadas às crianças

> compreender o valor da cultura como experiência - e não consumo ou lazer - implica pensar a coletividade, o sentido da vida, da morte, da história. Defendo políticas de infância que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador. Aliás, apenas defendo a necessidade de uma política de cultura e educação como um projeto contra a barbárie. Pois o problema não está no fato de as pessoas não lerem literatura ou não terem aprendido a gostar de teatro ou cinema. O problema está em que isto pode ser um sintoma do nosso processo de desumanização (KRAMER, 2006, p.11).

Na verdade, muitas situações adversas que vivemos naquele período eram estruturais e muitas delas já existiam mesmo no espaço presencial e ainda não haviam sido superadas, existindo uma grande discrepância entre as necessidades da população estudantil atendida e o currículo proposto.

Anteriormente ao grande impcato da Covid-19, já era fato que a educação, sobretudo, a pública, enfrentava grandes e estruturais desafios. A Constituição Federal de 1988 definiu a educação como um direito de todos, porém a garantia desse direito não é algo tão simples, quando faltam investimentos e vontades políticas. A busca pela qualidade na educação é histórica, marcada por lutas e movimentos sociais. Avança-se na oferta e na expansão, mas a permanência e a conclusão sempre foram entraves consideráveis em um país marcado por desigualdades que foram potencializadas e escancaradas com a pandemia.

É necessário atentar-se para as características e as necessidades educativas, para a pertinência da escolha das atividades e dos recursos em relação aos objetivos. Se antes da pandemia, a diversidade de situações de aprendizagem, as condições de vida dos estudantes e dos familiares já importava, naquele momento eram fundamentais, bem como o apoio e acolhimento. Nesse sentido, o referido documento aponta que

> ainda assim, no formato de respostas amorosas, apresentadas em “cadinhos”, que guardam nossas marcas de “mineiridade”, nossos modos singulares de olhar, sentir e (re) elaborar produções culturais construídas por muitos em temporalidades distintas. Tal fundamentação imprime no Projeto Cadinho de Prosa o reconhecimento de uma construção coletiva e a importância de considerar as produções culturais como porções, como preciosidades, tomadas como “pitadas de conhecimento” que podem nos inspirar à criação, nesse momento de suspensão de atividades cotidianas, como, por exemplo, as atividades escolares (JUIZ DE FORA, 2020a, p. 2).

O projeto Cadinho de Prosa trouxe a importância dos diálogos e das narrativas de vida, como nos diz Freire (1996), ao afirmar que o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, sendo, portanto, uma necessidade existencial.

A referida proposta foi pautada na ênfase em narrativas, nos chamados “Diários de Quarentena”, tendo como pilares o diálogo e a cultura, e sobretudo jogando luz sobre a importância da palavra. Está relacionada às ideias de Paulo Freire, reforçando a necessidade de uma educação como prática de liberdade, trabalhando o educar de uma maneira ligada à vida cotidiana. Isto fica claro, em alguns objetivos da proposta, trazidos no texto de seu documento, quando afirma que a Secretaria de Educação, ao indicar possibilidades de ações pelo viés narrativo, espera

> tecer fios de sensibilidade e solidariedade entre as pessoas nesse momento de isolamento social. Promover conversas entre as gerações que compõem os círculos familiares. Na vigência da quarentena, em função da Pandemia, ocorre uma proximidade maior entre as pessoas, isto implica também conflitos e tensões. A valorização de tais conversas e da escuta das narrativas dos mais velhos pode instigar olhares mais sensíveis para os fazeres e saberes cotidianos, favorecendo, desse modo, a compreensão das transformações ocorridas no espaço e no tempo (JUIZ DE FORA, 2020a, p. 04).

Paulo Freire nos traz a necessidade de pensarmos uma educação humanizadora, acolhedora, preocupada com a natureza humana, com as pessoas. Ressalta que o ato de ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, que educar é uma forma de intervir no mundo e que exige, sobretudo, saber escutar.

A concepção de educação, defendida por Freire (2005), se dá de forma plena quando as relações sociais e humanas são priorizadas e trabalhadas, quando os diálogos são presentes e praticados, quando as vivências são solidárias.

Para Freire (2005), a educação tem sentido porque nós, seres humanos, somos tão projetos quanto podemos ter projetos para o mundo, porque aprendemos que é aprendendo que nós nos fazemos e nos refazemos, porque, para sermos homens e mulheres, precisamos estar sendo. Nesse sentido, mais uma vez percebe-se o caráter humanizador do projeto Cadinho de Prosa, quando o documento ainda traz

> O tempo de excepcionalidade, insegurança e incerteza que afeta a todos nós em tempos de Pandemia exige a reafirmação do nosso compromisso com uma educação pública pautada no direito de todos e todas à vida, ao conhecimento, à cultura, à arte, à musicalidade e a outras produções importantes para a experiência humana (JUIZ DE FORA, 2020a, p.3).

Por isso, a necessidade de se pensar em uma proposta docente que ao mesmo tempo fosse pedagógica e afetiva, levando-se em consideração alguns aspectos que precisam estar presentes no ato de educar. Tais aspectos vêm ao encontro das ideias de Freire (2005) que primam pela curiosidade, pelo diálogo, pela inquietação, pelo estudo constante, pautados por um consciente planejamento.

A reconfiguração de um fazer pedagógico estava fortemente ligada à ideia de que ensinar exige apreensão da realidade, não apenas adaptação, envolve construção. É sempre importante ter em mente quem é o estudante e que história ele traz. Crianças que estavam vivenciando situações novas, desafiantes, que precisavam ser ouvidas, respeitadas e atendidas em suas necessidades. Segundo Sarmento (2005), as crianças são competentes e têm capacidade de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.

É fundamental, segundo Freire (1992), buscar as relações entre os conteúdos e outras dimensões do conhecimento afins. Reinventar, recriar, reescrever - tarefa de quem é sujeito e não objeto. Essa atitude crítica deve ser adotada diante do mundo, da realidade e da existência.

A pandemia nos trouxe a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e vislumbrar outras possibilidades de currículo, refletindo sobre a identidade cultural de nossos alunos. Ensinar, educar, exige, mais do que nunca, aceitar o novo, assumir os riscos e rejeitar de qualquer forma a discriminação. Precisávamos, inclusive, rever práticas existentes. Kramer (2006) traz a necessidade de se pensar em políticas para a infância que garantam o papel do conhecimento

> [...] o papel de garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos. É importante fortalecer tradições e laços culturais e históricos dos diversos grupos, mas graças ao conhecimento universal poderemos escapar do isolamento, do estreitamento das relações, da perda de humanidade (KRAMER, 2006, p. 10).

Sendo assim, foi importante repensar um planejamento de fato inclusivo, que atendesse a todos. Recomendava-se que fossem levadas em conta as singularidades dos estudantes, com foco em suas potencialidades. Tornaram-se necessárias estratégias pedagógicas diversificadas, com base nos interesses e habilidades de cada um. Ainda era preciso que fossem elaboradas novas práticas, cada vez mais urgentes e imprescindíveis, tornando viável a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos. A Secretaria de Educação citou alguns objetivos que, na proposta apareciam como expectativas de

> orientar e instigar as instituições educacionais a pensarem seu papel nos modos de acolhimento e de construção e fortalecimento de vínculos frente à situação de Pandemia (COVID-19). Valorizar diferentes saberes e conhecimentos compartilhados em família. [...] Pensar nas intencionalidades pedagógicas e articulações que possam garantir vivências e aprendizagens significativas para bebês, crianças e jovens, integrados à rede municipal de educação que, por força da necessidade do isolamento social, tiveram as suas atividades escolares suspensas. Apresentar e propor repertórios culturais importantes que integrem Vida, Arte e Conhecimento [...] (JUIZ DE FORA, 2020a, p.4).

As expectativas descritas acima deixam claro que, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE 1992, p. 78).

Todas estas proposições não desconsideram os “saberes escolares” necessários, mas destacam a importância de uma educação mais humanizadora, o que vem ao encontro da concepção de que “a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética” (FREIRE 1996, p. 29). Nesse sentido, a Secretaria de Educação proporcionou aos educadores de Juiz de Fora uma ampla formação, desenvolvida através de uma série de “lives” formativas que direcionavam todo o trabalho pautado no diálogo e na cultura.

Para que os professores chegassem até seus alunos, ainda que de forma remota, foram necessárias práticas dialógicas. Para Freire (1992), não se deve perder nenhuma oportunidade, nas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa, de quem pergunta, de quem indaga e de quem busca.

Torna-se importante ressaltar que essas expectativas valem como princípios, porém as indicações concretas, os encaminhamentos das práticas pedagógicas ficaram a cargo de cada escola, numa tentativa de respeitar a autonomia das mesmas e suas identidades. Neste sentido, a proposta trouxe como um de seus objetivos

> considerar e apoiar as escolas nas maneiras encontradas por elas e por seus professores e professoras, para viabilizar, registrar e documentar as "Narrativas na quarentena". Podemos considerar os seguintes suportes|: cadernos e diários de bordo; portfólios; pastas; envelopes; caixas; fotografias e vídeos, entre outros (JUIZ DE FORA, 2020a, p.3).

A partir dessa perspectiva de autonomia e apoio às escolas, faz-se, a seguir, um breve relato de trabalho realizado pela Escola Municipal Jesus de Oliveira.

UM CADINHO DE PROSA NA ESCOLA MUNICIPAL JESUS DE OLIVEIRA

Partindo do pressuposto de que só é possível realizar um trabalho pedagógico de forma coletiva, principalmente em tempos tão difíceis, a escola percebeu a necessidade de retomada do contato com as famílias e com os alunos, para restabelecer os vínculos e fortalecer a parceria.

Para tanto, a escola adotou a prática de enviar, mensalmente, cartas aos estudantes e familiares no intuito de aproximar e estreitar laços. Todo o planejamento e elaboração das atividades que atendiam, principalmente, à alfabetização, ao letramento, à alfabetização matemática e à literatura infantil foram pensadas e elaboradas a partir de temas próximos e significativos, buscando dar visibilidade aos sujeitos e as suas experiências vividas no cotidiano.

Tornou-se necessária a confecção de materiais alternativos para atender às diferentes idades, níveis de vivências e aprendizagens. Muitas formas diversificadas de contato foram praticadas, além das cartas e do sistema de som que percorria as ruas do bairro levando as notícias da escola.

Percebeu-se também que o *Facebook* era o espaço digital mais conhecido e utilizado pela comunidade escolar. Optou-se por fazer uso desse recurso, garantindo assim, acesso aos vídeos, jogos, dicas, histórias e relatos. Neste espaço, também foram disponibilizadas

postagens de informes aos pais, vídeos, livros e atividades para os alunos, atividades recreativas com as professoras envolvendo principalmente música, Educação Física, Artes e Literatura.

Decorou-se a entrada da escola, tornando-a um ambiente mais acolhedor. Foi solicitado, aos pais assíduos, que repassassem aos outros a importância de se buscar as atividades na escola. Muitas foram as interações e devolutivas de responsáveis, que enviaram fotos e vídeos das crianças realizando as atividades em casa.

Como propostas de atividades impressas enviadas, estavam sugestões de receitas simples, como pipoca e massinha de modelar; folhetos de supermercados com sugestões de atividades práticas e concretas; áudios e vídeos com fotos das professoras passando mensagens para os alunos; postagens de vídeos com fotos de todos as professoras lendo, com o intuito de incentivar a leitura.

As professoras gravaram vídeos cantando, postaram fotos de quando eram crianças, os estudantes tentavam descobrir quem eram suas “professoras crianças”, narravam histórias de suas infâncias, numa constante tentativa de mediação e interação. Essas devolutivas retornaram em formas de fotos, áudios, vídeos ou escritas.

A escola conseguiu mudas de plantas para que os alunos plantassem e acompanhassem o seu desenvolvimento, sempre na perspectiva de trabalhar as narrativas e na tentativa de manter os vínculos afetivos.

Foi organizada, também, uma festa junina virtual em parceria com uma outra escola das adjacências: o “Arraiá Virtual do Centro Educacional RAS e da Escola Municipal Jesus de Oliveira”. Embora não tenha sido possível a presença de todos, por motivos de acessibilidade tecnológica, percebemos que este evento movimentou de forma positiva, professores, alunos e familiares que participaram com entusiasmo, promovendo assim uma interação - ainda que não presencial.

Resgatamos um pouco do clima das festas tradicionais deste período, com alunos e professores caracterizados, músicas, decoração, trazendo um pouco mais para a vivência concreta do que estava sendo proposto no planejamento pela equipe pedagógica.

Paralelo a estas ações, estavam acontecendo as entregas das atividades impressas, que foram planejadas na mesma perspectiva de produzir diálogo, interação, narrativas, entregas de livros de literatura, materiais para criarem artisticamente. A equipe se mobilizou

para incentivar e alcançar a todos, firmando o compromisso de manter os vínculos afetivos e amorosos com os alunos, sem perder o planejamento consciente das práticas educativas.

As atividades priorizaram questões práticas do cotidiano e da história de vida dos estudantes. Desta forma, a pedagogia da pergunta e a educação problematizadora de Freire (2005) foi vivenciada, fomentando a curiosidade, a ousadia, a autoconfiança.

As experiências relatadas visavam educar os estudantes em sua pluralidade. Kramer (2006) nos traz a necessidade de pensar em políticas que levem em consideração as crianças como cidadãs, contra as desigualdades sociais. Portanto,

> políticas para a infância precisam levar em conta cidadania, cultura, conhecimento e formação, realizando-se como políticas públicas de educação. Nessas políticas, é crucial o papel da formação cultural de crianças, jovens e adultos porque com a literatura, teatro, cinema, poesia, música, mídia com a escola podemos nos constituir como pessoas críticas, com uma ética voltada para a justiça, a solidariedade e um espírito de coletividade que teimo ainda em defender. Retomo esses valores universais e aposto no seu potencial de formação (KRAMER, 2006, p.11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas municipais, a partir da suspensão das aulas presenciais e com a implementação do projeto Cadinho de Prosa, desenvolveram um trabalho de acolhimento entre docentes, estudantes e familiares, com o objetivo de interagir e promover práticas para além da mera transmissão de conhecimentos.

Em relação aos alunos da rede municipal, o atendimento foi pautado numa perspectiva da busca pela participação e sucesso de todos, colocando o apoio e valores em ação, para que se sentissem acolhidos, respeitados e pertencentes ao grupo.

É evidente que a nova realidade estabelecida impactou todo o atendimento escolar, uma vez que houve não só uma defasagem curricular, mas a diminuição significativa das possibilidades de interação e colaboração. É fato que a educação se encontrava diante de uma situação diferenciada, necessitando rever e reconstruir suas práticas.

Fica claro que, embora a proposta não tenha se configurado como uma inovação e, ainda longe de ser o ideal de uma educação pública, democrática e popular, foi notório um primeiro passo na busca por proporcionar mais vez e voz a essas crianças e suas famílias, consolidando assim um novo caminhar.

É importante destacar que, muito além de uma concepção de educação baseada no acolhimento, na afetividade e no respeito às infâncias e às diferenças, era essencial investimentos financeiros que proporcionassem o oferecimento de condições básicas, como o direito à saúde, habitação, alimentação e aos recursos tecnológicos.

Não foi objetivo deste texto mensurar o tamanho do impacto causado, tampouco o alcance destas propostas na vida dos estudantes, mas trazer à tona a necessidade de se reconfigurar uma prática pedagógica que já estava problemática e a necessidade de se pensar em práticas realmente afetivas, acolhedoras.

Muitas outras pesquisas e estudos seriam necessários para avaliar tais transformações que emergem a partir da maior crise política, econômica, social e sanitária dos últimos tempos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infanti**l. Brasília: MEC, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 jun. 2020b.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 83-106.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** educação infantil e fundamental. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JUIZ DE FORA. **Cadinho de Prosa:** um Projeto de Educação em tempos de Pandemia. Disponível em : https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/projeto-cadinho-de-prosa. Acesso em 06 out. 2020a.

JUIZ DE FORA. **Decreto nº 13.894 de 18 de março de 2020**. Declara situação de emergência em saúde pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19) e Altera o Decreto nº 13.893, de 16 de março de 2020. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, 2020b.

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, 2012; 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php. Acesso em: 25 fev. 2020.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. **A reinvenção do ofício de criança e aluno**. Atos de Pesquisa em Educação - FURB, Blumenau, v. 6, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M.J. **Crianças:** educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

CARTAS DE REIS COROADOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS CRIANCEIRAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Sabrina Munck do Nascimento[1]

Imagem 1 - A sombrinha de flores



Fonte: Acervo do autor/2019.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho apresenta um relato de prática ocorrido nas aulas de História, que tem como ponto culminante a festa, chamada por nós profissionais da E.M. José Calil Ahouagi, de Cortejo de Reis e a eleição do rei e da rainha. As práticas de ensino apresentadas neste trabalho constituem-se fragmentos daquilo que se faz na escola. O material que foi escolhido pretende guardar a imagem das crianças inteiramente protagonistas desse movimento e que, portanto, por questões éticas, não podem aparecer, mas é preciso dizer que toda travessia do cortejo é feita com a participação delas, são elas os verdadeiros sujeitos desse movimento.

Enquanto docentes, pensamos em como podemos resgatar o encantamento de um mundo que foi desencantado pela racionalidade formalizadora, a qual dá caminhos para a neutralização do real e a dessacralização da vida. Promover a produção a partir dos olhares criativos das crianças nos traz a possibilidade de ultrapassar práticas rotineiras e lançar novos caminhos a fim de favorecer o crescimento intelectual, cultural e social dos sujeitos.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da rede municipal de Juiz de Fora e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância/UFJF.

Sermos lentos como caramujos pelos caminhos dos saberes a fim de trazer de volta as belezuras, que o ritmo capitalista acelerado tem nos feito perder. Cadenciar o tempo contemplando profundamente os saberes, subvertendo a ordem capitalista e os direcionamentos europeus. Por uma educação latina, que inclua nossas culturas e valores. Sentimentos e pensamentos. Emoções que dão sentido ao ato de educar e à nossa existência.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

O projeto apresentado neste relato foi desenvolvido em uma escola municipal, situada em um bairro periférico da cidade de Juiz de Fora/MG. A escola possui uma turma de cada ano da Educação Infantil ao 9° ano do Ensino Fundamental e funciona em tempo integral. O corpo docente é composto de cinquenta e três professores e o corpo discente por trezentos alunos, sendo, em sua maioria filhos de granjeiros e outros advindos da zona rural.

A atividade foi desenvolvida no ano de 2019, com a turma do quinto ano, que tinha na época vinte e nove crianças. A turma apresentou ótimo nível de participação e envolvimento na atividade desenvolvida. Atualmente, a região sofre com o crescimento desordenado das construções habitacionais. Saneamento básico precário, ônibus de péssima qualidade e horários desencontrados com o funcionamento da escola. O bairro não possui praças e nem posto de atendimento médico. O lugar de encontro é a escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento da atividade apoiamo-nos na Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que nos garante a liberdade de estudo, incluindo no Currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Foram também condutoras desse estudo as diretrizes curriculares da rede de Juiz de Fora, que apontam para práticas pedagógicas que abordem a interação e conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras, permitindo que o chão da escola explore a riqueza cultural presente no Brasil. Proporcionam a diversidade de manifestações de tradições de nossa cultura, a fim de conhecermos nossa própria história e geografia.

Reconhecemos as crianças como produtoras de significados dos quais elas encontram ao pesquisar/estudar, ao fazer e ao produzir conforme dito por Malaguzzi (*apud* Hoyuelos, 2020). Concebemos a infância como um tempo potente de descobertas e de protagonismo inspirados pelas escolas italianas da *Reggio Children* (2021), que nos ensinam a respeitar as cem linguagens infantis e a observar o aprendizado da criança em si mesma e a partir de si mesma. Isto significa que a criança não pode ser mais caracterizada como simples destinatária, estando ela à espera de que os adultos ou as instituições a completem. Pelo contrário, diz Pelizzoni (2017), os pequenos devem passar a ser considerados a partir de como agem, pensam e interagem com seus pares, com os outros. E na autonomia própria da sua forma de ser, agir e refletir, sendo um ser social que desempenha papel ativo no mundo, ainda que seja indefeso e necessite da proteção adulta. Sendo respeitada dessa maneira, a criança passa a ser estudada a partir dos seus próprios pontos de vista. Benjamim (*apud* Kramer, 2002, p.43) traz a compreensão de que a criança não é mais apenas um produto da cultura que a cerca e a insere. Decerto, isso permite que ela produza suas próprias culturas na interação com o mundo compreendendo o ser humano e a infância em sua "microdimensão" sem renunciar a sua totalidade.

Sarmento (*apud* Dornelles p.65) diz que as crianças têm esse outro olhar, uma nova forma de ver o mundo permeado pelas culturas nas quais se inserem. Educar como marco de significados e de valoração como forma de indagar e dar sentido à própria existência, conforme Malaguzzi (*apud* Hoyuelos, 2020, p. 258/9). Educar para incluir sentimentos e pensamentos no ato de seduzir para o belo e despertar simpatia para as diferenças. Por uma educação repleta de sentidos e significados profundos, porém de intencionalidades suaves. Assim, compreendemos a educação dita por Larrosa (2004) daquela que nos comove que nos faz enternecer que não simplesmente passe por nós, mas que vai se aprofundando em camadas, pele por pele, adentrando-se em nosso ser mais íntimo e dessa forma, ressignificar a vida.

Conta-nos Veiga (2016) que nosso processo de educação foi marcado por negação e desqualificação de nosso povo, contudo, devemos seguir na tentativa de expor e desconstruir a história hegemônica, narcisista e excludente ocidental que insiste nessa batalha de nos colonizar, incessantemente e que reafirma constantemente uma inferioridade imaginada e uma diversidade demonizada desde 1822.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Aos sons de aplausos das crianças e das cantorias de violão segue o cortejo de reis inspirado pelas congadas mineiras. A corte eleita da escola entra e ocupa o palco. Crianças desfilam roupas e pinturas africanas. O movimento preparatório para o cortejo começa antes do mês de novembro, tendo o seu auge com a festa que chamamos de Cortejo de Reis. Em agosto, introduzimos o tema pelo ensino de História. As crianças vão se preparando para escreverem as cartas de intenção de reinado e, por elas, é feita a eleição de reis negros, menino e menina do quinto ano. Desfilaram a realeza pelo pátio da escola, trazendo o orgulho de pertencerem a essas histórias e de carregarem essa ancestralidade. Os reis coroados são protegidos por uma guarda real, assim como nas Congadas de Minas, na escola também fazemos a guarda real e é um lugar bastante disputado pelas crianças. Como nas Congadas mineiras, a guarda é constituída por homens e assim também era na escola, até que uma menina, após estudar e se encantar com a história da rainha Nzinga, exigiu sua participação na guarda se colocando como “guerreira nazinga”.

Imagem 2 - Cortejar



Fonte: Acervo do autor/2018.

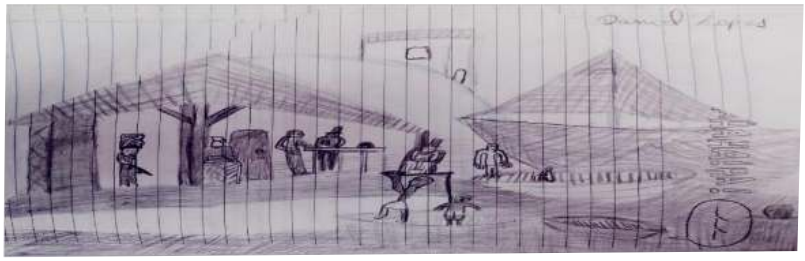
O livro de Marilda Castanha (2008), Agbalá, foi o condutor de nossa experiência, direcionando no processo de conhecimento com a história do Baobá, árvore considerada sagrada para os povos africanos. Conta-nos o livro de Marilda Castanha (2008) que os povos capturados tinham que dar voltas ao redor da árvore que passou a ser conhecida como árvore de esquecimento. Aproveitamos a área verde da escola e a árvore para vivenciar essa emoção por meio da imaginação. Teatralizamos as voltas que os africanos eram obrigados a dar ao redor do baobá e tentamos esquecer quem éramos, nossos nomes e gostos pessoais. Fomos falando sobre sentimentos e sobre como seria ruim se nos esquecêssemos de quem

somos e de nossos pais, de nossas formas de brincar e gostos. Uma criança nos disse: *"Tia, é impossível esquecer quem sou".*

Após conhecermos a história do baobá, fomos assistir a animação de Kiriku e a Feiticeira e conversar sobre os conhecimentos prévios sobre África como berço da humanidade e seus mitos criacionistas africanos. Assistimos, também, ao filme da Rainha e fizemos atividades de fixação. Em sequência, assistimos ao primeiro capítulo da novela "A escrava mãe" e trabalhamos a música de Antônio Nóbrega, Olodumaré. Com a música, cantamos e sentimos a dor da travessia do oceano. Permeados pelos caminhos imaginativos da infância, permitimo-nos sentir saudade do chão africano e dos tambores. Pela imaginação criativa (Vigotski, 2008), conseguimos sentir a dor e a agonia de correr como louco para poder escapar dos tumbeiros. Valorizando esse povo que mesmo escravo nas caldeiras das usinas, nas senzalas e nas minas, nova raça fizeram brotar com seus cheiros e suas dores, doando seu sangue, trazendo seus tambores e fazendo novas sementes brotar em solo brasileiro. Dentro dos tumbeiros, esses navios negreiros, essas pessoas só levavam as lembranças e suas crenças, que a árvore do esquecimento não foi capaz de apagar.

Todas as aulas se deram a partir de rodas dialógicas. Sentávamos em círculos de conversas. O texto de Monteiro (2018) e a história de Zumbi dos Palmares e de Galanga, o Chico Rei foram trabalhados nas rodas dialógicas. Assim como o livro e o vídeo do Reizinho do Congo. O cortejo de reis valoriza as histórias de famílias de avós e avós das crianças. Potencializa o que aprenderam com os seus familiares trazendo as práticas culturais presentes na família. A tecedura se fez ao longo de todo o ano, por todos os segmentos da escola, respeitando a faixa etária de cada criança. Conseguimos trazer histórias como a do guerreiro negro Zumbi dos Palmares, Rainha Nzinga e os contos encantados africanos com mais frescor. Com tambores, pandeiros, violas, cantos e passos coreografados em cena, trabalhamos, segundo Monteiro (2018), a tradição iniciada pelos africanos escravizados que vieram forçados para o Brasil. Com as congadas aprendemos também o significado de ser propriedade/escravo de alguém. Os capturados eram encaminhados para as feitorias e lá permaneciam até serem embarcados nos tumbeiros.

Imagem 3: O trabalho



Fonte: Acervo do autor/2018.

As cartas são documentos da materialidade do Cortejo de reis e lidas por todos da escola. Apresentamos apenas duas para que o leitor consiga entender a potência da escrita quando o trabalho pedagógico se constitui pela experiência.

Carta 1: *"eu gostaria de ser o Rei do Congado por causa da minha ancestralidade negra (...). A professora pediu que nós escolhêssemos um rei e uma rainha negra, mas eu não concordo com isso. Porque pra mim não é a cor por fora que conta, pra mim é a cor que corre nas veias. Eu posso não ser tão negro como alguns amigos meus (...) Sempre sonhei com esse momento (...). Minha tataravó foi filha de um africano trazido para o Brasil no século XVIII. Tiraram tudo dela, roupas, dentes e etc. Mas não conseguiram tirar uma coisa dela: o seu espírito livre. Eu não sou tão negro como eles querem, mas sou afrobrasileiro e a cultura desses homens que é lembrada no Congado".*

Carta 2: *"Tenho 11 anos (...), sempre senti algo estranho em meu coração que internamente me levava a querer a cada ano ser a rainha (...) Minha tataravó Maria foi abandonada quando era uma pequena bebezinha. Os seus pais eram escravos e não tinham nenhuma condição de cuidar dela e foi por isso, que ela foi abandonada na porta de um casal (...). Imagino eu, que os pais de Maria devem ter ficado com medo de deixar a filha nas mãos de outras pessoas, ainda mais nas mãos de um branco (...). Então os brancos a fizeram de escrava, mas ela não ficou muito tempo, pois a escravidão já estava quase no fim. Desde que ela nasceu aprendeu a fé católica e antes de morrer com seus 110 anos de idade, me disse que não se lembrava de nada da África, porque não tinha vivenciado lá (...). A história de MARIA, não acaba por aqui.*

Nas rodas dialógicas explicativas tive uma surpresa quando se retirou da caixinha de memória a foto da primeira congada da escola (...) a benzedeira MARIA estava em nossa primeira festa. Ela veio abençoar o rei e a rainha do congo (...). Sou herdeira legítima da coroa

por minha tataravó estar e fazer parte da primeira congada da escola! Eu estou honrada por ser tataraneta de Vó MARIA! Sou filha de um pastor evangélico e de uma missionária, dou aula de ensino religioso. Tenho o direito de ser candidata à rainha para honrar minha tataravó MARIA. A congada da escola, não é um ato religioso (...) é cultura. (...) Venho selar a paz entre as religiões (...). Por isso, eu acho e luto pelo direito de ter a coroa, pois ela é minha por direito garantido de VÓ MARIA! Para honrar e respeitar todas as religiões, honrar e proteger minha descendência e minha ancestralidade africana. Honrar e proteger a escola. Passei a valorizar mais minhas raízes africanas da mesma forma que as raízes alemãs. (...)"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas não é o fim, outras histórias podem surgir. O trabalho com a diversidade cultural na escola busca, constantemente, se reinventar com lugar de discurso plural reafirmando seu compromisso com as minorias e fazendo a transposição de elementos da cultura popular para o interior do seu currículo. Redefinindo as funções destas práticas culturais, que deixam de pertencer, exclusivamente, à esfera do sagrado, do mundo encantado e da festa, e passam a ser ressignificadas dentro de um contexto pedagógico que busca, antes de tudo, reinventar uma tradição de escola. Escola que desde sempre cuidou de colocar a cultura erudita ocidental como paradigma, o que fez com que, consequentemente, as tradições oriundas das culturas populares fossem categorizadas como representantes de culturas exóticas, pitorescas ou como subculturas, como nos trouxe Veiga (2016).

Romper com os silenciamentos destas culturas dentro da escola é possibilitar a ampliação de nossos saberes e olhares (GOMES e PEREIRA, 2002, p.22). E teremos como resultado uma mescla de elementos das culturas afro-brasileiras e ameríndias e culturas da infância, a fim de que as margens se toquem e novas formas de fazer educação sejam possíveis. Certeau (1996) diz-nos que temos que colocar no âmago a instituição que mantém práticas conservadoras certa rebeldia em movimento para a inovação, no intuito de colocar em xeque-mate as normas que foram sendo engessadas, ao longo do tempo, a fim de irmos construindo relações de autonomia, liberdade e legitimidade, tendo como movimentos inovadores e criadores de cultura e atos que abalem as normas vigentes.

Pensar a escola é aspirar em como estimular que crianças negras sintam orgulho de

sua cor e de suas tradições, em ter orgulho de sua negritude. A figura de Zumbi de Palmares deve estar presente, líder de um povo que lutou e ainda luta por seus direitos.

Faz-se urgente considerar as alteridades existentes dentro da escola, estas que compõem o povo brasileiro. Estamos em atraso, quando não ensinamos para a percepção do outro, do olhar para o outro. Não podemos mais ver as diferenças como inferiores, mas sim, como diverso. O outro só se torna "o outro" quando ele o anuncia em uma relação dialógica, já dizia Vigotski (2008). É essencial ensinar o olhar com amor para as singularidades humanas.

Imagem 4: Contadores de história



Fonte: Acervo do autor/2019.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; XAVIER, G.; MONTEIRO, L.; BRASIL, E.. **Cultura negra vol I:** festas, carnavais e patrimônios negros. Niterói: Eduff, 2018, 428 p. Disponível em: http://www.eduff.uff.br/ebooks/Cultura-negra-1.pdf. Acesso em: 15/12/2021.

ARAÚJO, J. M. G. **Michel Certeau - Vida e Obra. Diana Vidal:** Certeau, Michael. Youtube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=21PXfrJCojQ&t=242s&ab_channel=Jos%C3%A9MarcusGuedesdeAra%C3%BAjo. Acesso em: 06/11/2020.

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

CANAL DA AMÉRICA. **Festas de Congadas em tempos de Pandemia - Professora Lívia Monteiro**. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QVRWFrF8Ixw&ab_channel=CanaldaAm%C3%A9ric. Acesso em: 12/11/2021.

CASTANHA, M. **Agbalá:** um lugar no Continente. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Trad. EPHARAIM, Alves e ORTH, Lúcia Endlich. Petrópolis. RJ. Vozes, 1996.

CHICO REI. **A Fantástica História de Chico Rei**. Youtube, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XqKeJEyO5Fg. Acesso em: 10/01/2022.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2020.

JIKULUMESSU. **Nazinga**: Rainha de Angola trailer. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PZUhKL-J83U&ab_channel=Jikulumessu. Acesso em: 25/02/2022.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora:** História. 2021. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolasmunicipais/curriculos/arquivos/2021/historia_2021.pdf. Acesso em: 10/02/2022.

KRAMER, S. Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. Departamento de educação da PUC-RJ. **Cadernos de pesquisa**, n°116, p.41-59, julho/2002, p.43/44.

MA VS. **Contação de História - Os Reizinhos de Congo - De Edimilson de Almeida Pereira**. Youtube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iIrpJ2a1G64 Acesso em: 15/11/2021.

MONTEIRO, L. N. As celebrações vêm da África, mas a alegria é tradição do Brasil. **Ciência Hoje das Crianças**. 2018. Disponível em: http://chc.org.br/artigo/congadas-e-outras-festas-populares/. Acesso em: 10/11/2021.

NÓBREGA, A. **Olodumaré**. São Paulo: Tratore. Duração 3:43. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6lNKFMPOAHU. Acesso em: 08/09/2020.

NOVELAS BR MX E CIA. **Escrava Mãe - Novela.** Capítulo 1, parte 1. Publicado no canal Novelas BR MX e Cia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xB22G5PmAdk. Acesso em: 10/01/2022.

PELIZZONI, G. M. **Os miúdos circos:** Encontros possíveis entre cultura da infância e a cultura da escola. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Sonia Regina Miranda. 2017, p.26.

REGGIO, Children. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia/Reggio Children, Escolas e Creches da Infância - Instituição do Município de Reggio Emilia; tradução: Guilherme Adami; revisão técnica: Ana Tereza Gavião A. M. Mariot, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto - Porto Alegre: Penso, 2021.

RESISTÊNCIA DU GUETO OFICIAL. **KIRIKÚ E A FEITICEIRA** (Kirikou et la Sorcière. 1998). França / Bélgica / Luxemburgo. Direção e Roteiro: Michel Ocelot. Vozes/Cast. Duração 74 min. Youtube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q4IuNCxQ-gs. Acesso em: 10/02/2022.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808-6535. Publicada em Junho de 2008.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mateus Lorenzon[1]

APRESENTAÇÃO

Neste relato de experiência, descrevemos uma sequência de atividades de caráter investigativo, desenvolvidas com crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no município de Lajeado - RS. Posteriormente, discutimos as possibilidades e os desafios de promover a Alfabetização Científica desde a tenra idade.

O conceito de Alfabetização Científica não é recente nos círculos acadêmicos e debates educacionais. Já no final do século XIX, quando discutia-se a necessidade de inserir as ciências naturais no currículo escolar, cientistas enfatizavam a necessidade de trabalhar com uma perspectiva investigativa de ciências, almejando uma compreensão pública desta forma de conhecimento. No entanto, foi somente em meados da década de 1950, com o sentimento da perda da vanguarda científica e tecnológica por parte dos norte-americanos, que o termo *scientific literacy* ganhou ênfase e passou a ser apontado como chave para o progresso científico e econômico (HURD, 1958). Com isso, várias reformas curriculares aconteceram, levando ao desenvolvimento de programas de ensino de ciências baseados no rigor metodológico.

No entanto, a definição de Alfabetização Científica é condicionada ao espírito das épocas (*zeitgeist*), isto é, sua compreensão e definição acaba sendo resultante do contexto, das necessidades e do período histórico. Assim, com o passar do tempo, o conceito de *Scientific Literacy* passou a ser associado com movimentos como Ciência, Tecnologia e Sociedade e de conservação ambiental. Mesmo nas discussões contemporâneas não há uma definição clara do conceito de Alfabetização Científica.

Em estudos recentes, optamos por empregar a definição de Alfabetização Científica definida por Chassot (2014, p. 62), para quem ser cientificamente alfabetizado significa possuir um "[...] conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem". Essa definição de Alfabetização Científica se aproxima a

1 Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari. Professor da rede municipal de ensino de Arroio do Meio/RS e Lajeado/RS.

de Freire (1981), para quem, ser alfabetizado implica em um processo autoformativo que contempla a contínua leitura de mundo e de palavra, que resultaria em "[...] uma postura inerente do homem sobre seu contexto" (FREIRE, 1981, p. 111). Diante disso, alguém alfabetizado cientificamente consegue realizar uma leitura de mundo, utilizando conceitos e procedimentos de caráter científico e, posteriormente, modificar suas atitudes orientado pela leitura mais crítica realizada. Na perspectiva apresentada, é fundamental perceber que a Alfabetização Científica é um processo, não podendo ser percebida como um produto ou resultado imutável (LORENZETTI, DELIZOICOV, 2011).

No contexto da Educação Infantil, o ato de fomentar a Alfabetização Científica pode estar relacionado diretamente com o desenvolvimento da autonomia das crianças. O conceito de autonomia é uma preocupação fundamental em todo o pensamento filosófico e pedagógico moderno. A autonomia consiste em agir sem uma coação externa, isto é capaz de reger as próprias ações. Para Kant (1995), a autonomia pode ser compreendida em sentido negativo, tomada como sinônimo da independência, ou em sentido positivo, quando é compreendida como a submissão de sua vontade à razão, isto é, a seguir imperativos categóricos, tais como a universalidade das ações.

Em uma perspectiva construtivista, a autonomia é apresentada como estando relacionada ao desenvolvimento moral da criança. No caso da Educação Infantil, DeVries e Zan (1997) afirmam que as crianças são realistas morais, isto é, seu julgamento de bom ou mau depende de condições observáveis. Logo, mudanças de atitudes exigem uma percepção de consequências materiais.

Por sua vez, Freire (2011) define a autonomia relacionando-a de modo intrínseco à liberdade. O autor afirma que

> [...] amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade (FREIRE, 2011, p. 105).

Um dos equívocos ao discutir a autonomia, na tradição pedagógica, é a de confundi-la com a libertinagem. Diferentemente do que muitas vezes se pressupõem, o indivíduo que não apresenta autocontrole de suas ações e está a mercê de seus instintos, não é autônomo.

A autonomia, na perspectiva apresentada, exige "[...] a auto-regulagem moral e intelectual" (DEVRIES, ZAN, 1998, p. 40). Assim, ser autônomo envolve a capacidade de desenvolver suas próprias regras de ação, bem como desenvolver competências metacognitivas de acompanhamento da aplicação destas normas de ação. Nesse viés, diferentemente do que um indivíduo heterônomo, as crianças autônomas percebem o porquê precisam adotar, realizar determinadas ações, sem que haja coação dos adultos.

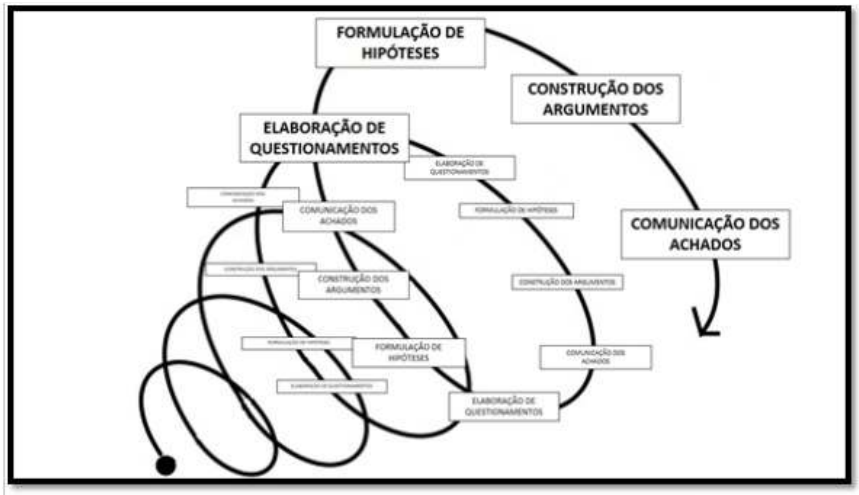
CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste relato de experiência, narramos e discutimos situações de aprendizagem decorrentes da realização do projeto "Conhecendo o Mundo dos Microorganismos", desenvolvido com uma turma de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, que frequentam uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada em Lajeado/RS. O projeto surgiu a partir de uma observação de que as crianças ainda não realizavam a higienização das mãos de modo autônomo, sendo necessário que os educadores as lembrassem da necessidade de tal ato. Desta forma, o projeto supracitado visava atender uma necessidade das crianças e tinha como objetivos:

- Conhecer algumas informações sobre os microorganismos.
- Expor suas ideias, opiniões e conhecimento sobre fungos e bactérias.
- Perceber a necessidade de higienizar corretamente as mãos.
- Compreender porquê é fundamental escovar os dentes após as refeições (DIÁRIO DE AULA).

A partir da identificação de uma necessidade da turma, propomos uma investigação acerca do tema. A proposta de trabalho seguiu a Espiral Investigativa, tal como descrita por Lorenzon (2018). Para o autor, a proposta de Espiral Investigativa consiste em "[...] um conjunto de situações de aprendizagem que permitem às crianças um estudo aprofundado sobre determinados temas" (LORENZON, 2019, p. 37). Seguindo esta proposição de trabalho, as situações de aprendizagem são organizadas em quatro etapas, tal como pode ser observado na imagem abaixo:

Imagem 1 - Etapas da proposta da Espiral Investigativa



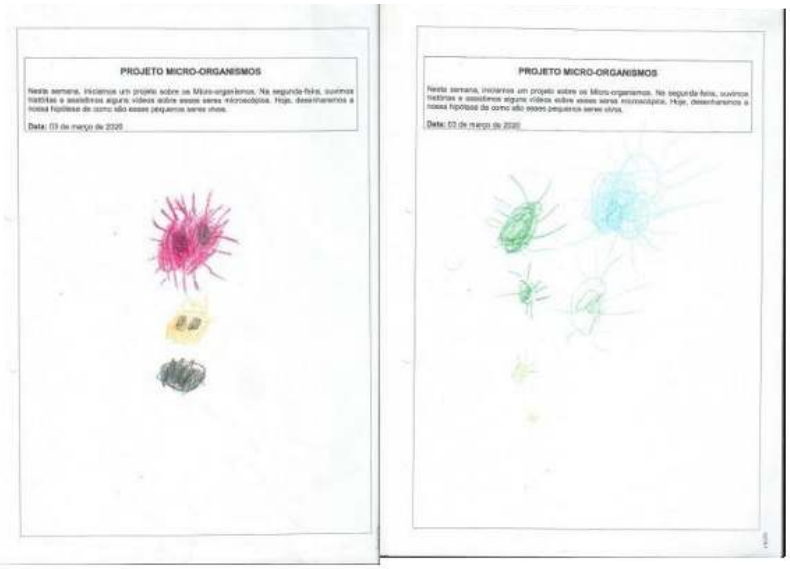
Fonte: Lorenzon (2019, p. 37).

DESENVOLVIMENTO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Nesta seção, apresentaremos as situações de aprendizagem que foram desenvolvidas. Em conformidade com a proposta de Espiral Investigação, um projeto sempre inicia com a identificação de um tema e a formulação de questionamentos. Conforme já explicitamos anteriormente, o presente projeto surgiu a partir de uma necessidade emergente do cotidiano. Neste viés, a investigação assumiu um caráter mais fechado, no qual o docente formulou os questionamentos iniciais: *Como são os microorganismos? O que eles causam em nosso organismo?*

Ambos os questionamentos foram apresentados para as crianças em um momento de roda e pedimos que elas elaborassem hipóteses sobre as perguntas. Em uma proposta de Espiral Investigativa, Lorenzon (2019) afirma que as hipóteses desempenham um papel fundamental, pois condicionam a realização das etapas posteriores. Ao analisar as formulações das crianças, podemos identificar o que elas sabem sobre o tema que está sendo trabalhado. Nas imagens abaixo, podemos observar algumas representações que as crianças possuíam acerca dos microorganismos:

Imagem 2 - Representações das hipóteses das crianças



Fonte: Produções das crianças.

Ao analisar as produções das crianças, observamos que as representações delas se assemelham àquelas apresentadas nas mídias ou materiais que elas manuseiam cotidianamente. No entanto, é importante observar que elas não apenas reproduzem o que observam, mas realizam uma reprodução interpretativa da realidade

> [...] as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

Nesse viés, as hipóteses que as crianças formulam são uma produção pessoal. Cabe destacar que, ao observarmos as produções das crianças e acompanhar as suas narrativas sobre os desenhos realizados, percebemos que elas possuíam muitas informações acerca do tema estudado. Assim, desde a tenra idade, as crianças já buscam produzir sistemas explicativos para os fenômenos que observam.

A terceira etapa da proposta da Espiral Investigativa consiste em situações de aprendizagem que visam a construção de argumentos. Na perspectiva apresentada, um argumento é entendido como um conjunto de evidências ou dados que alguém utiliza para convencer os interlocutores da validade de suas afirmações (CITELLI, 1994). No caso da

proposta desenvolvida, a busca de informações para a investigação ocorreu por meio de vídeos. Para tanto, assistimos a um episódio do *Show da Luna*[2]. Ao finalizar a atividade, discutimos com as crianças aspectos relevantes do vídeo e produzimos um texto coletivo no qual elas registravam suas aprendizagens. Abaixo, transcrevemos as afirmações das crianças:

- Temos que lavar as mãos.
- Tem micróbios na nossa mão.
- Os micróbios podem pegar na nossa mão.
- Se lavar as mãos eles vão embora.
- Eles vão na barriga.
- Eles gostam de sujeira.
- Não lavar as mãos faz mal para a saúde.
- Eles são pequenos e não conseguimos ver eles.
- Eles são malvados.
- Os bichinhos vão embora no banho.
- Eles fazem nós termos chulé.

O uso de vídeos como um recurso para a aprendizagem na Educação Infantil pode ser justificado pelo fato das crianças ainda não estarem alfabetizadas, o que dificultaria o uso de materiais escritos. Kress, Ogborn e Martins (1998) destacam que, por serem uma forma de comunicação multimodal, permitem uma melhor compreensão de termos e conceitos. Entretanto, entendemos que, além de assistir a vídeos, é fundamental que ocorra a discussão desses materiais, isso permite a clarificação de ideias e hipóteses (RIVARD, STRAW, 2000). Por sua vez, situações que envolvem atividades de registro escrito oferecem uma oportunidade de sistematização do que foi discutido. Assim, ambas as formas de comunicação são complementares e quando combinadas oferecem mais possibilidades de aprendizagem (OLIVEIRA, 2009).

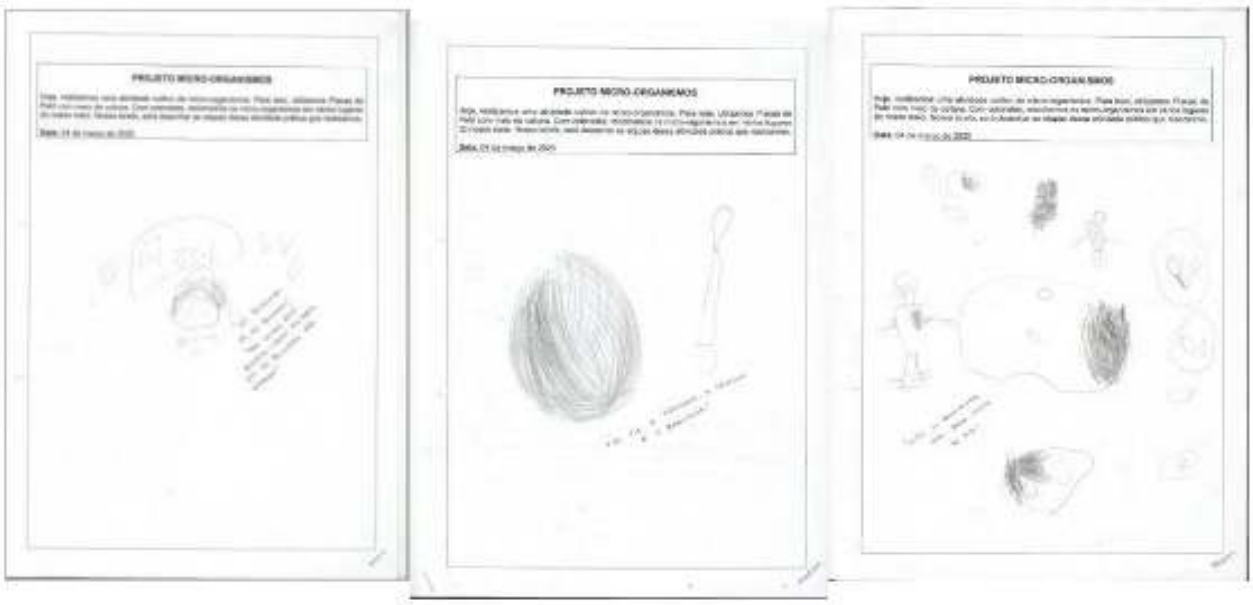
Com intuito de complementar as situações de aprendizagem realizadas, também propomos o cultivo e observação de fungos e bactérias, seguindo os protocolos experimentais de Rossi-Rodrigues *et al* (2012). Para isso, preparamos placas de Petri com meio de cultivo e dividimos as crianças em três grupos. O primeiro grupo não lavou as mãos,

2 O vídeo está disponível em https://www.youtube.com/watch?v=SesdKLnm57Q

sendo que coletamos microrganismos das mãos e inoculamos nas placas. As crianças do segundo grupo lavaram as mãos antes de fazer a coleta de material, enquanto os membros do terceiro grupo lavaram as mãos e passaram álcool. Após inocular as placas de Petri, elas foram armazenadas e diariamente as crianças observaram o desenvolvimento dos microorganismos.

Após realizarmos a atividade de cultivo de organismos, pedimos que as crianças fizessem uma representação da experiência desenvolvida. Nas imagens abaixo, apresentamos três produções das crianças:

Imagem 3 - Representações das hipóteses das crianças



Fonte: Acervo do autor.

Em relação ao registro desta situação de aprendizagens, algumas situações podem ser destacadas. No desenho da esquerda, a criança afirmou que desenhou o professor coletando os microorganismos e, além disso, afirmou que [...] *nas letras está escrito é só lavar as mãos que os bichinhos vão embora"*. Por sua vez, no segundo desenho, a criança representou a placa de Petri e o cotonete que foi utilizado para inocular as placas. O terceiro desenho, por sua vez, já é um indicativo das aprendizagens das crianças, tendo em vista que ela desenhou: *eu fiz os monstrinhos indo buscar a comida na placa*. Entendemos que essa construção se deve ao fato de, no momento da experiência, explicarmos às crianças que o meio de cultivo era a comida dos microorganismos.

Com o passar do tempo, as crianças conseguiram observar que as placas de Petri

cultivadas pelas crianças que não haviam lavado as mãos estavam com mais microorganismos daquelas cultivadas pelas crianças que lavaram as mãos e passaram o álcool. Assim, as crianças puderam observar a relevância de higienizar corretamente as mãos. Ao final deste projeto de investigação, acompanhamos uma mudança de atitude das crianças em relação à higienização das mãos. Compreendemos assim, que o estudo sobre os microorganismos pode ter servido como um recurso para o desenvolvimento da autonomia das crianças, bem como da sua Alfabetização Científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste relato de experiência consistiu em analisar uma sequência de atividades de caráter investigativo desenvolvidas com crianças de uma turma de Educação Infantil, discutindo as possibilidades e os desafios de promover a Alfabetização Científica. Observamos que ao se engajarem em um projeto de investigação, as crianças construíram novas aprendizagens sobre o tema proposto e, sobretudo, acompanhamos uma mudança de atitude em relação aos hábitos de higiene.

Em relação aos desafios para discutir os processos de Alfabetização Científica na Educação Infantil, apontamos, inicialmente, a falta de estudos na literatura que aborda o tema. Assim, há poucas teses, dissertações ou mesmo artigos científicos que abordam esta temática. Essa ausência de referenciais teóricos faz com que haja uma necessidade de aproximar autores que tratam da Alfabetização Científica nas demais etapas da Educação Básica, inclusive na Educação Infantil. Frente a isso, neste estudo, propomos a utilização da proposta da Espiral Investigativa, pois esta proposta de trabalho já havia sido objeto de estudo de um dos autores.

Ao pressupormos que a Alfabetização Científica é um processo que visa, sobretudo, permitir a realização de uma leitura mais crítica e racional do mundo que o indivíduo está inserido, percebemos que é possível desenvolvê-la desde a mais tenra idade. Nessa perspectiva, o estímulo à curiosidade e as tentativas de racionalizar eventos cotidianos podem ser elementos que empoderam a criança frente ao mundo, bem como estimulem uma ação autônoma e a adoção ou mudança de atitudes.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijui: Editora UNIJUI, 2014.

CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

CORSARO, W. **A. Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Penso, 2011.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

HURD, P. D. Science Literacy: Its Meaning for American Schools. **Educational Leadership**, v. 16, 1958. p. 13-16.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa/Portugal: Editora 70, 1997.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 3. n. 1. jun/2001

LORENZON, M. **A Espiral Investigativa como uma Estratégia de desenvolvimento da Alfabetização Científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Taquari, Programa de Pós Graduação em Ensino, Lajeado: 2019.

MARTINS, I.; KRESS, G. ; OGBORN, J. . A Satellite View of Language: some lessons from the science classroom. **Lang Aware**, Inglaterra, v. 7, n.2&3, p. 69-89, 1998.

RIVARD, L. P.; STRAW, S. B. The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. **Science Education**. v. 84. nº. 5. p. 566-593. Sept. 2000.

ROSSI-RODRIGUES, B. et al. Investigação de micro-organismos por meio de cultivo e observação de fungos e bactérias. In.: ROSSI-RODRIGUES, B.; GALEMBECK, E. (org.). **Biologia**: aulas práticas. Campinas: Unicamp, 2012. p.113-120.

AFRICANIDADES NA ESCOLA: UM PROCESSO FORMATIVO COM DOCENTES

Andressa Lima Talma[1]
Fernando Custódio Valério[2]

APRESENTAÇÃO

O presente relato apresenta uma ação formativa desenvolvida no contexto da pandemia da Covid-19, decretada pela Organização Mundial da Saúde, em março de 2020, a qual fez com que todas as escolas do país entrassem em ensino remoto emergencial. Foi realizada junto aos professores de uma escola municipal de Juiz de Fora/MG, no segundo semestre de 2020. Essa proposição se deu uma vez que os autores vislumbraram, a partir do Projeto Olhares[3] que estava sendo desenvolvido na escola, a possibilidade de discutir e aprofundar a temática cultura afro-brasileira junto aos professores e proporcionar a realização de um trabalho mais efetivo com os alunos.

Dentro desta perspectiva, iniciamos uma série de discussões a respeito de inserir o subtema africanidades, direcionado aos anos iniciais, finais e EJA, que fosse relevante e contribuísse para trabalhar a identidade dos alunos, o pertencimento a uma comunidade e a percepção das contribuições de importantes heróis e heroínas negros.

A coordenação pedagógica e a equipe docente entenderam a relevância do trabalho com cultura afro-brasileira para a comunidade em que a escola está inserida, uma vez que a maior parte desta comunidade é afro-brasileira sendo assegurado pelas Diretrizes Curriculares e a Lei 10.639/2003.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Prefeito Dilermando Cruz Filho se localiza no bairro Vila Ideal, um bairro periférico da cidade de Juiz de Fora. Atende alunos moradores do bairro Vila Ideal, Furtado de Menezes, Vila Olavo Costa e região. Funciona nos três turnos, com as turmas dos

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Juiz de Fora.
2 Mestrando em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professor de docência compartilhada na Rede Municipal de Juiz de Fora.
3 Projeto interdisciplinar com enfoque no olhar do aluno para o cotidiano de sua janela. Aconteceu no período pandêmico em que foi necessário o isolamento social e os alunos tiveram que recriar seus olhares de dentro da casa.

anos iniciais, dos anos finais e educação de jovens e adultos, sendo um total de, aproximadamente, 495 alunos.

A formação envolveu cerca de setenta professores da escola, além da equipe diretiva e os coordenadores pedagógicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre a história da cultura africana permite uma vasta gama de possibilidades que incluem elementos da história, da religião, da língua e manifestações artístico-literárias. Segundo Silva e Gomes (2006), o estudo de conteúdos relacionados às africanidades apresenta a finalidade precípua de respeitar o direito dos descendentes de africanos, por meio da valorização de sua identidade étnico histórico-cultural. Medeiros (2010, p.113) aponta que

> conversar com os professores sobre práticas pedagógicas implica um olhar para os sujeitos que na escola se formam. Da mesma forma que é importante pensar nas intenções de ensino, é necessário escutar as crianças e procurar compreender as maneiras como elas interpretam e reagem aos conteúdos e saberes que lhes apresentamos. Quando se trata então de pensar uma educação capaz de promover a igualdade racial e valorização da diversidade nas relações de ensino-aprendizagem, a relevância de tal postura torna-se fundamento para qualquer ação metodológica.

Essa postura de valorização cultural desenvolvida pelo professor, certamente contribui não apenas para ampliar os conhecimentos sobre a história da humanidade, mas também para adquirir outra visão da África e dos africanos, ou seja, para fortalecer argumentos internos impostos pelo colonizador contra o racismo, visando uma compreensão da identidade brasileira com todos seus matizes (LIMA, 2009, p.152).

Outro fator que se destaca na proposta de trabalho com esta temática é a promulgação da Lei nº 10.639/03, que preconiza a obrigatoriedade de trabalho com diversidade étnico-racial e cultural como parte do currículo de instituições públicas e privadas em todas as séries e modalidades de ensino.

A Lei nº 10.639/03, ao alterar os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), representou uma proposta inovadora no sentido de

propor uma ação educativa formal de valorização da diversidade étnico racial e cultural presente no Brasil.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Acreditamos que para termos um trabalho efetivo da temática racial com os alunos, é importante fazer uma mobilização com o corpo docente da escola. Para isso, é fundamental que se promova reflexões para que o professor tenha conhecimento e possa desconstruir crenças limitantes adquiridas ao longo do tempo, inclusive falas e atitudes preconceituosas que são transmitidas através das gerações.

Foi com este propósito que iniciamos as ações de formação para todos os professores da escola em uma reunião pedagógica virtual, em agosto de 2020. No primeiro encontro, a coordenação pedagógica apresentou e discutiu sobre a importância legal da temática de acordo com a Lei 10.639/2003.

Além da legalidade do tema, o mesmo seria coerente com o Projeto Olhares sobre a cidade, iniciado em agosto de 2020 e que visava trabalhar aspectos do cotidiano, que foram significativos para os alunos durante a pandemia da covid-19. As atividades propostas se relacionam com bairro, a rua, o que se vê da janela, tanto para dentro de casa, quanto para fora.

Nesse sentido, discutir e trabalhar com a temática racial se tornou de fundamental importância, visto que na comunidade e adjacências residem muitas pessoas negras que tiveram um papel importante em diversas áreas de nossa sociedade. Temos heróis, músicos reconhecidos como Flavinho da Juventude, Lecy do samba, a diretora de teatro Darcileia da Silva, entre outros. Seria necessário assim, fazer um resgate da memória dos familiares que moram há mais tempo no bairro. Pode-se dizer que a nossa cidade e a localidade escola, têm uma grande herança afro-brasileira e africana que ainda é pouco conhecida pelos alunos. Outro fator relevante é que a escola atende a um grande número de alunos negros.

Na reunião pedagógica, o professor idealizador da proposta de trabalho fez a contação de história sobre a árvore da vida: o mito do Baobá, símbolo de resistência africana, usando a sua experiência teatral. O objetivo da leitura foi envolver todos os profissionais da escola e mostrar a beleza da cultura africana, ainda pouco conhecida em nossa sociedade.

Ele se disponibilizou a organizar uma formação de professores em mitologia africana, trabalhando os Itãs africanos[4] e a religiosidade, por meio de histórias.

A coordenação apresentou sugestões de materiais como: livros, jogos, contos, trabalho com imagens, músicas, danças e a importância de se trabalhar a identidade, cabelo, heróis locais, território. Além disso, foi feito um convite para que todos os professores escrevessem e refletissem sobre a sua experiência com a temática de Africanidades, a partir de um exercício de resgate da memória, buscando na infância e na escola em que estudaram, se haviam sofrido algum tipo de preconceito ou presenciado situações racistas. Em seguida, solicitamos que refletissem sobre o tema e sobre os momentos que sofreram ou praticaram o preconceito. Muitas vezes, o simples fato de contar uma piada, pode resultar em uma atitude racista. Somente após esse exercício, iniciou-se o trabalho junto aos alunos.

Após essas reflexões e a organização de uma proposta de trabalho, na reunião pedagógica do mês de setembro, foi proposto então, a partir do Projeto Olhares, o trabalho com as Africanidades no bairro Vila Ideal, englobando a valorização da identidade dos alunos, da diversidade racial e do território.

Nessa reunião, o professor, que organizava a ação formativa, apresentou o Itã de Oxum sobre a Criação do mundo[5], segundo os Yorubás. Falou sobre a terra - Aiyê e Oxum, uma bela moça que foi conversar com o Odudua e voltou em forma de abutre. Falou da necessidade de percebermos a beleza em tudo e não somente naquela idealizada pela cultura colonial ou pela arte grega.

Colocar a cultura afro-brasileira no lugar do belo é inverter a lógica eurocêntrica de padrões da beleza de modo a estabelecer diferentes experiências estéticas, educativas e culturais. Nesta experiência, a herança africana é colocada em equidade com as hegemonias estabelecidas pela colonialidade, o que possibilita novas narrativas relacionadas à África.

Nos meses seguintes, continuamos o trabalho formativo com os professores, tirando dúvidas nos grupos de planejamentos e durante as reuniões quinzenais. Os professores desenvolveram muitos trabalhos com os alunos, atividades escritas e virtuais. Finalizamos com uma *live*, pelo *Instagram*, com personalidades negras da cidade, musicalização e sorteio de brindes.

4 Itã (em iorubá: Ìtan) é cada um dos relatos míticos da cultura iorubá. Os iorubás, que aceitam os Itãs como fatos históricos, confiam como sendo a verdade absoluta na resolução de disputas. Eles são passados oralmente de geração a geração.
5 Disponível em: https://contosdemitologia.wordpress.com/2017/09/28/mito-africano-oxum-se-transforma-em-pavao-e-abutre/.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

As reuniões tiveram um caráter formativo, emocionante e essencial para o grupo docente, os quais passaram a fazer perguntas sobre suas dúvidas e enviar vídeos e textos para o professor e a coordenadora pedagógica que tiveram a iniciativa desta proposta. Observou-se uma preocupação, por parte dos docentes, com a abordagem correta do tema e dos termos utilizados.

Como dito anteriormente, os encontros foram ministrados pela coordenadora pedagógica e o professor, ambos pesquisadores da temática. Como o grupo de docentes é heterogêneo, composto por pessoas brancas e negras, o professor explicou que existem os "lugares de fala" e ele, como professor negro militante, falou para todos sobre a importância de se trabalhar a mitologia.

A parceria com a coordenadora pedagógica, branca e pesquisadora do tema, foi uma motivação para que toda a comunidade escolar entendesse a importância de se trabalhar as questões raciais, assim como desenvolver um olhar crítico para as relações que são estabelecidas por meio da racialidade na escola.

As devolutivas dos alunos mostraram o interesse dos mesmos pelas aulas e revelaram os impactos do processo formativo dos professores. Podemos dizer em números, baseados nestas devolutivas e nas interações, que obtivemos 80% do que foi proposto. Acreditamos que a razão do aumento de entregas de atividades, aconteceu por se tratar de uma proposta que dialoga, diretamente, com as realidades e memórias afetivas da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi uma experiência muito produtiva para toda a equipe escolar. Nós, que propusemos e planejamos as ações formativas com intenção de sensibilizar os professores, percebemos como houve interesse e identificação com o tema.

Após esses momentos de formação, fundamentais para o fazer pedagógico, percebemos que os professores desenvolveram atividades interessantes e significativas junto aos alunos, que por sua vez tiveram grande interação nos canais de comunicação

(WhatsApp, Facebook e Instagram) e material impresso. Podemos dizer que houve uma maior identificação e interesse dos mesmos com a própria história de vida e sua ancestralidade negra territorial.

Entendemos, por fim, que este é um tema relevante, urgente, muito necessário, que precisa estar sempre presente nas propostas curriculares e trabalhado em todas as oportunidades, durante todo o ano.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. & CASTRO, M. G. **Relações raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

ABREU, M., MATTOS, H. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas". In: PEREIRA, E., DAIBERT, R. (Orgs) **Depois, o Atlântico**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECAD. 2005.

GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial. In: ABRAMOWICZ, A. BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença.** Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, M. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo (orgs). **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MEDEIROS, A. B. Identidades cambiantes: Os olhares das crianças para o quesito cor nas certidões de nascimento. In: PEREIRA, E., DAIBERT, R. (Orgs) **Depois, o Atlântico.** Juiz de Fora: UFJF, 2010.

SAVOIA, S. C.; LIMA, I. L. Educação patrimonial e ensino de História: uma perspectiva de valorização da história e cultura afro- brasileira. In: Wilson Moreira e Nei Lopes, **A arte negra**, 1978.

A (DES)CONSTRUÇÃO DA FESTA JUNINA NA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO RIO GRANDE DO SUL

Anderson Artur de Souza Soares[1]
Carlos Eduardo Barzotto[2]
Miriam Ericksson Leão[3]
Ricardo de Souza Santos[4]

APRESENTAÇÃO

As práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da utilização do ensino remoto, por conta da pandemia de COVID-19, transformaram o espaço escolar de formas até então não vistas. Em função da substituição do espaço físico pelo espaço virtual, as salas de aula e as práticas pedagógicas ganharam novos contornos, desafios e potenciais para a finalidade de uma escola socialmente justa, diversa e multicultural (LIBÂNEO; SILVA, 2020).

Tal transição não foi, no entanto, simples. Estudos anteriores ressaltam a profunda desigualdade dessa transição, à qual uma grande parte dos alunos e alunas não tiveram acesso aos recursos utilizados (ARAUJO, SILVA, 2021). Além disso, a adaptação de planejamentos, aulas e avaliações para o modelo virtual foi um grande desafio para docentes, na medida em que houve pouca ou nenhuma formação específica promovida pelas redes de ensino públicas (SOUSA *et al*, 2021). Outro agravante para a inserção no ensino remoto emergencial foi a necessidade de compra, através de recursos próprios e de uso de materiais sem qualquer aporte auxiliar das mantenedoras.

Nesse espaço de dúvidas, incertezas e dificuldades, a escola contemporânea sofreu profundas transformações, sendo que "uma delas foi colocar em suspenso o tempo e espaço da sala de aula" (SILVA *et al*, 2021), abrindo a possibilidade para o questionamento do local e do tempo em que vivemos. Conforme argumentam SOUSA *et al* (2021, p. 82), docentes foram alvo "de culpabilização e auto responsabilização", na medida em que houve um movimento que "automatiza e idealiza professoras e professores como altruístas, resilientes, depositando estas características como inerentes ao trabalho docente"[5].

1 Mestre em Educação Física pela Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Licenciado em Educação Física pela Universidade Lasalle. Professor de Educação Física da Secretaria de Educação de Guaíba.
2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciado em História. Professor de História da Secretaria de Educação de Guaíba.
3 Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e em Artes Plásticas Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Arte da Secretaria de Educação de Guaíba e da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.
4 Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio grande do Sul. Licenciado em Matemática e professor de Matemática da Secretaria de Educação de Porto Alegre e de Guaíba.
5 Tal culpabilização também é ecoada no aumento de casos de doenças psíquicas vividas por profissionais da Educação no período (SOUSA et al, 2021).

É nesse cenário que este relato de experiência se constrói. É fruto de uma dessas possibilidades de (re)configurações, surgindo a partir dos seguintes questionamentos: como faremos a tradicional festa junina da escola no modelo remoto? Que tipo de festa podemos e queremos construir nesse período? Quais as tensões entre uma narrativa hegemônica acerca da festa junina e o patrimônio cultural popular brasileiro?

Assim, o presente texto narra a formação, realização e avaliação da festa junina da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arlindo Stringhini. Os quatro autores que escrevem foram os responsáveis pela condução do grupo de trabalho tornando a festa possível no ambiente remoto. Tal proposta teve a duração de uma semana e contou com atividades interdisciplinares e grande participação dos estudantes.

CARACTERIZAÇÃO DO MOMENTO VIVIDO PELA ESCOLA

A escola na qual o projeto foi realizado localiza-se em um bairro periférico do município de Guaíba, parte da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul e estudam cerca de 600 alunos da etapa dos anos iniciais. Nos anos finais, o público atendido pela atividade relatada totalizou 13 turmas: 4 de 6º ano, 3 de 7º ano, 3 de 8º ano e 3 de 9º ano. Tais turmas oscilam, entre 25 a 30 alunos, com faixa etária de 10 a 15 anos. No entanto, durante as atividades remotas, conforme constatado nos conselhos de classe, as atividades entregues por alunos e alunas não correspondiam nem a metade dos matriculados.

Além das dificuldades de aprendizado percebida no período remoto, tal cenário também se deu por conta da dificuldade de acesso à internet de muitas famílias. De acordo com o Plano Político Pedagógico da escola, a maioria das famílias atendidas têm renda familiar entre um e dois salários mínimos. Por conta disso, alguns estudantes não tinham aparelho celular para participar das atividades e, mesmo aqueles e aquelas que tinham, por vezes, relataram estarem desmotivados para realizar as tarefas e para participar das aulas.

Nos anos que antecederam a pandemia, a festa junina da escola, organizada pela equipe diretiva, era muito prestigiada e frequentada pela comunidade. Assim, os professores questionaram-se: como realizar a festa junina da escola, que anteriormente lotavam os corredores e o pátio da instituição? Será que os estudantes participarão de uma atividade síncrona no sábado pela manhã? Se dermos mais uma atividade, junto a todas

as outras já desenvolvidas e, por vezes, não entregues, os alunos a realizarão? Em meio a tais questionamentos, a colega Miriam, que subscreve este relato, propõe problematizar as próprias festas juninas junto aos discentes. Afinal, quais são os signos, representações e discursos que (re)produzimos no ambiente escolar ao organizar tal evento da forma tradicional? Sobre quem estamos falando?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em célebre palestra, Adichie (2009) questionou o que chama de "uma história única". Segundo a autora, ao contarmos a história de um povo ou de um grupo de uma forma e somente daquela forma, corremos o risco de (re)criar falas estigmatizantes e preconceituosas sobre esse mesmo grupo ou povo.

Valendo-nos dessa proposta, criamos, então, uma comissão para a realização das atividades juninas, composta pelos quatro professores que aqui escrevem, buscando promover um evento que questionasse, junto aos discentes, quais as versões comumente aceitas de festa junina em nossa comunidade. Nos reunimos virtualmente algumas vezes para realizar o planejamento. Foram alvos de nossa reflexão, portanto, as perguntas: quem é o caipira das festas juninas? Quais as imagens e valores atribuídos a ele?

De acordo com Campos (2007), as festas juninas atuais têm inspiração em festividades antigas, como as comemorações estacionais dos povos arianos e a celebração dos santos feita após a cristianização da Península Ibérica. Com a colonização do Brasil por um país ibérico, tais eventos foram ressignificados no território tropical.

Surgiu, assim, a festa junina nos moldes em que a conhecemos hoje, na qual estão presentes componentes pagãos (como as fogueiras), cristãos (como os santos) e da cultura popular (como as danças e comidas). Na América Latina, tais festas são expressão de hibridização e resistência das comunidades indígenas e africanas, já que suas tradições e costumes também são nelas incorporados. Temos como exemplos, nesse contexto, o samba junino, seus blocos, o Boi-Bumbá e a presença da figura do pajé nas festividades.

Nas escolas, tais comemorações começaram a ocorrer em maior escala na década de 1970, sendo que "a finalidade da realização dessas festas, além de seu aspecto de ludicidade, adquiriu outros objetivos, como a arrecadação de numerário para que as

unidades escolares pudessem financiar seus projetos" (CAMPOS, 2007, p. 592). Junto ao processo de urbanização do Brasil, essas festividades contribuíram para a construção preconceituosa e estereotipada sobre o morador e a moradora do campo, chamados de "caipiras". De acordo com a narrativa presente nesses eventos, eram pessoas de baixa instrução, por conta disso, não respeitam a norma culta da língua, vestem-se com trapos e estão, frequentemente, doentes, sem dentes e com manchas solares no rosto. Nesse sentido,

> as escolas [...] continuam promovendo suas festividades de junho de acordo com a ideologia em voga nas primeiras décadas do século XX, baseada numa cultura gerada pelo predomínio urbano da economia e pelo eurocentrismo, que os estudos acadêmicos, feitos posteriormente, revelaram equivocada (CAMPOS, 2007, p. 600).

Aliado a isso, há ainda outra inquietação: a diversidade das realidades regionais em um país continental como o Brasil, as quais devem ser reconhecidas e valorizadas, muito embora os diferentes povos, que constituem a identidade brasileira diversa, apenas recentemente tenham sido aceitos pelo próprio IPHAN (DANTAS, 2021).

Desse modo, as atividades realizadas em nossa escola valeram-se desses questionamentos de modo a utilizar o momento pandêmico para: 1) propor uma reflexão sobre a historicidade das festas juninas; 2) gerar maior engajamento dos estudantes nas tarefas e aulas síncronas; 3) debater novos caminhos para representar os trabalhadores do campo; 4) observar e valorizar a diversidade da cultura popular brasileira em seus aspectos estéticos, lúdicos e mesmo sagrados.

ORGANIZAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

Conforme pontuamos anteriormente, "as mudanças da escola da pós-modernidade exigem uma ressignificação da prática pedagógica para atender, tanto às demandas do ensino presencial, como também do ensino a distância no caso da vivência de uma pandemia" (ARAÚJO, 2021, p. 382). A semana junina da escola, portanto, deveria ser pensada nesses novos moldes virtuais.

De modo a evitar uma grande quantidade de atividades novas que, potencialmente,

desestimularia os alunos e alunas, optamos por enviar para cada turma apenas quatro atividades: uma de Ciências Humanas, uma de Ciências da Natureza, uma de Linguagens e uma de Matemática.

Na atividade de Ciências Humanas, os alunos foram convidados a questionar a representação de personagens caipiras da cultura brasileira, como Chico Bento e Jeca Tatu. A partir desse questionamento, eles ficaram responsáveis por elaborar uma trova valorizando a cultura camponesa brasileira.

A atividade de Ciências da Natureza, foi no mesmo sentido, refletindo sobre o porquê de os trabalhadores e trabalhadoras do campo serem representados com pintas no rosto, acompanhado da explicação científica sobre a reação da pele à exposição solar.

Na tarefa de Matemática, foi proposto aos alunos a construção de um balão de festa junina de *origami*. Desse modo, eles foram inseridos na prática popular de ornamentação da festa junina.

Na atividade de Linguagens foram desafiados a pesquisar sobre o cordel e seu significado enquanto expressão artística e cultural. Precisaram também, escolher um cordel que tivesse como tema as festas juninas e gravar um vídeo ou áudio, de aproximadamente um minuto, fazendo a leitura do mesmo. É importante salientar que alguns alunos preferiram criar os seus próprios cordéis, o que foi muito bem-vindo.

Para cada atividade realizada pelo estudante, ao longo da semana, era contado um ponto para as turmas, por meio de uma gincana junina, organizada por uma comissão, formada por professores e responsável por gerir o encontro das atividades de forma interdisciplinar. As pontuações resultaram em uma tabela compartilhada, que foi utilizada para a premiação das equipes e aferição da participação dos estudantes. Ao final da semana, aquelas equipes com maiores pontuações receberam os maiores pontos na média.

Além das pontuações individuais por essas atividades, realizamos no sábado letivo, uma *live* no *YouTube*, na qual os estudantes deveriam responder perguntas no *chat* ou enviar fotos de propostas para os professores, o que somava, também, pontuações. Utilizamos esse momento de culminância para debater e refletir com os alunos sobre as diferentes culturas campesinas no Brasil, sobre a diversidade presente no nosso país e como escapar da história única sobre os caipiras.

Tal mediação reflexiva contou com os desprendimentos artísticos dos docentes que se permitiram brincar e festejar, com seus corpos, maquiagens, roupas e com atitudes como sorrir com os alunos sem, contudo, perder de vista o seu conteúdo e embasamento.

Em termos qualitativos, foi possível perceber com a atividade, que muitos estudantes desenvolveram senso crítico em relação às celebrações juninas e endossaram os questionamentos em relação à pluralidade da festividade. Para exemplificar, trazemos um excerto de um dos trabalhos realizados na área de Ciências Humanas:

> *Sou do interior, sim,*
> *mas isso não é tão ruim.*
> *Temos comidas diferenciadas neste lugar*
> *Vaca atolada, angu e bolinho caipira de Fubá.*
> *Aqui tudo é uma calmaria,*
> *Aí tudo parece uma correria.*
> *Não nos falta conhecimento,*
> *e sim esclarecimento.*
> *(Trabalho de aluna, 2021)*

Percebe-se o questionamento à figura estereotipada do caipira, bem como a valorização da sua cultura. Nesse sentido, a aluna busca trazer características da cultura caipira, mesmo aquelas promovidas de forma estereotipada, de modo a valorizá-la e, portanto, ressignificá-la. Ao fazê-lo, questiona narrativas preconceituosas acerca do imaginário sobre aqueles e aquelas que habitam o interior do Brasil.

Em termos quantitativos, a atividade foi muito produtiva. Muitos alunos e alunas, que haviam abandonado as atividades, retornaram por conta da diversão e da ludicidade da gincana. Além disso, a *live* no *YouTube*, em dado momento, contou com noventa alunos presentes, o que foi um recorde de presença desde o início do ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as tantas (des)acomodações no fazer pedagógico das escolas durante a pandemia, com esta atividade conseguimos estabelecer duas mudanças de paradigma: a realização de uma festa junina virtual, dada pela realidade pandêmica e a desconstrução dos estereótipos encontrados no formato tradicional da festividade.

Para os professores organizadores, foi um momento tão desafiador quanto foi para os

alunos as tarefas da gincana Junina. Ao propormos desconstruir as tradicionais e estereotipadas festas juninas escolares, obrigamo-nos a nos debruçar sobre o tema, pesquisar instituições populares, documentos oficiais e reaprender novos significados.

Sabíamos que nossa responsabilidade estava para além da simples desconstrução, pois promover a reflexão e o pensamento crítico no âmbito escolar exige que sejam fundamentados objetivos e elencadas habilidades e competências contempladas no currículo escolar. Queríamos que nossos alunos compreendessem o processo histórico que levou o discurso oficial a transformar a cultura popular, principalmente a figura do "caipira", como uma cultura única, símbolo do atraso social, econômico e cultural do Brasil agrário. Nosso desejo era quebrar tal paradigma conceitual expresso nas representações estereotipadas que havíamos visto em anos anteriores em nossa escola. Os resultados obtidos na gincana mostraram que as atividades planejadas surtiram efeitos positivos, tais como o aumento da participação dos alunos, a identificação com símbolos da cultura e do patrimônio brasileiros e a reflexão sobre visões preconceituosas acerca do outro.

Esperamos que, a partir deste trabalho, possamos construir novas formas de vivenciar a cultura popular brasileira. Em outras palavras, que fique aberta a possibilidade de uma festa presencial construída a partir destes questionamentos e de respostas construídas organicamente com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. M.; SILVA, R. B. da. Formação Continuada e Ensino na pós-modernidade: um ensaio teórico sobre a prática docente em tempos de pandemia de Covid-19. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 3, p. 376–391, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2509. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2509. Acesso em: 2 set. 2021.

ADICHIE, C. N. **O Perigo da História Única**, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc&t= . Acesso em 06 set. 2021.

CAMPOS, J. T.. **Festas Juninas nas Escolas**: Lições de Preconceitos. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/kChxjGvXf8TKxtLZ8qvM87z/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

DANTAS, H. S. M. **O Popular Descrito: A Arquitetura Popular na Linha Editorial do IPHAN**. Universidade Federal de Pernambuco. p. 247. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40535/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Hugo%20Stefano%20Monteiro%20Dantas.pdf. Acesso em: 20 out 2021.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 816–840, 6 jul. 2020.

SILVA, L. C. M. V. da; CASTRO, K.P.; SEVERO, R. C.B.S. As experiências de docentes da educação básica do Rio Grande do Sul com alunos da rede pública em tempos de ensino remoto e pandemia. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 3, p. 238–252, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2585. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2585. Acesso em: 6 set. 2021.

SOUSA, F. S.; SILVA, K. A. C. P. C. da .; OLIVEIRA, A. B. de; SILVA, L. R. de A. Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 3, p. 77–95, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2591. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2591. Acesso em: 6 set. 2021.

PROPOSTAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Paula do Amaral Tibúrcio[1]
Cristhiane Campos Fernandes[2]
Eneida Gomes Tolentino[3]

APRESENTAÇÃO

O presente relato tem por intuito compartilhar uma experiência coletiva de trabalho remoto, durante o período de pandemia, vivenciada em uma instituição de Educação Infantil no município de Juiz de Fora, nos anos de 2020 e 2021. As professoras envolvidas na Educação Especial buscaram estratégias de aproximação e acompanhamento a fim de se manterem presentes na vida de seus alunos, dando continuidade aos laços de afeto, visando o desenvolvimento integral dos mesmos e observando seus direitos de aprendizagem de acordo com suas potencialidades e especificidades. Apresentamos um recorte do trabalho desenvolvido com as crianças, público da Educação Especial.

Surpreendidos por uma pandemia e diante dos desafios apresentados por esse contexto, passamos por muitos momentos de reflexão, estudo e transformação da prática educativa, tendo sempre como centro da proposta, a criança, suas interações, seu protagonismo e sua construção de sentidos e significados. Como nos diz Freire (1980, p.8), "[...] educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!" Desta forma, fazer com que nossas ações tivessem sentido e tocassem afetivamente as crianças e famílias, foi o caminho que escolhemos para nossa prática pedagógica. E assim, seguimos naquele período de tempos remotos, unidos como uma comunidade, nos fortalecendo por meio das interações de afeto, da compreensão, da parceria e do companheirismo.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola em questão está localizada em um bairro da Zona Norte de Juiz de Fora, atende exclusivamente à Educação Infantil. Em 2021, eram 20 turmas com crianças de

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei. Professora da Escola Municipal Professor Afonso Maria de Paiva da Rede Municipal de Juiz de Fora.
2 Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Escola Municipal Professor Afonso Maria de Paiva da Rede Municipal de Juiz de Fora.
3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, professora e Coordenadora pedagógica da Escola Municipal Professora Afonso Maria de Paiva da Rede Municipal de Juiz de Fora.

03 a 05 anos, no período parcial (manhã e tarde), com um total de 422 crianças e com 11 crianças da Educação Especial, sendo o público maior desta modalidade, constituído por autistas. Há uma grande diversidade nas composições e estruturas familiares, com diferentes condições socioeconômicas, crenças religiosas e níveis de escolaridade.

Com a suspensão das aulas, devido a pandemia do Coronavírus, em março de 2020, permanecemos um período sem contato com as crianças e famílias. A forma que encontramos para continuar as interações e garantir o direito ao atendimento foi fazendo, do virtual, nosso viver real e possível, utilizando a ferramenta do *WhatsApp*, que melhor atendia a comunidade escolar. Dessa forma, no dia 29/05/2020, criamos grupo por turma com os pais e professores e outro grupo com as famílias das crianças atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Realizávamos postagens três vezes por semana, com propostas pautadas nas brincadeiras e leitura literária para o grupo do AEE. Elaborávamos sugestões de materiais de apoio teórico e prático às famílias e atividades direcionadas para questões específicas das crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Refletindo sobre nosso planejamento e o desenvolvimento das propostas didáticas a partir da tríade ação-reflexão-ação, é que construímos novas estratégias para atender às crianças e lhes proporcionar o acesso às atividades de forma mais significativa e acessível. De acordo com Freire (1996, p.43), "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". Foi por meio dessa reflexão coletiva que chegamos à formação de um grupo de professores para tratarmos, especificamente, das questões referentes às crianças com deficiência. Tal ação possibilitou a garantia dos direitos de aprendizagem e acesso ao conhecimento da criança dentro do mesmo contexto de toda a turma, respeitando suas individualidades.

De acordo com Mantoan (2015, p.31)

> as escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.

Nessa concepção, procuramos elaborar proposições didáticas que proporcionassem às crianças, público da Educação Especial, a oportunidade de acesso aos conhecimentos explorados na turma, com adequações às suas necessidades e potencialidades.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições de educação têm como objetivo "ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens" (BRASIL, 2017, p. 36). O documento enfatiza, ainda, a necessidade da prática do diálogo e do compartilhamento de responsabilidades entre a instituição e a família. Nesse tempo de pandemia, a parceria entre família e escola foi primordial para o atendimento das crianças de forma remota, pois os responsáveis foram os mediadores no desenvolvimento das propostas.

Nessa perspectiva, procurávamos elaborar atividades que estimulassem a habilidade sensório-motora, o raciocínio lógico matemático, a linguagem, seja ela verbal ou não, a percepção, a memória visual, a concentração, a orientação espacial e temporal, a coordenação motora, a percepção das semelhanças e também das diferenças, pareação de cores, números e letras, enfim, essa amplitude de necessidades educacionais e especiais.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Com a regulamentação do trabalho remoto para toda rede municipal pela Portaria do Diretor nº 4212/2020 – SE, passamos a postar propostas de atividades de segunda a sábado, organizando-as em cinco eixos, a saber: Brincadeiras e Movimento, Experiências com o Pensamento Lógico Matemático, Leitura Literária, Artes e Experiências com a natureza e Musicalização, perpassando pelos campos de experiências de atuação da Educação Infantil: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora para Educação Infantil (JUIZ DE FORA, 2012).

A organização da condução das intervenções e interações com as crianças, público da Educação Especial, também foram modificadas, passando a professora do AEE a propor às famílias a realização de atividades adaptadas de acordo com as especificidades de cada criança.

Ao final do mês de setembro, avaliamos e percebemos que este tipo de organização não estava nos atendendo da forma como esperávamos, pois, observamos que os objetivos estavam sendo alcançados parcialmente. Assim, reorganizamos a proposta de intervenção e interação criando um grupo com as professoras dessas crianças. Passamos a preparar materiais concretos para dar suporte ao desenvolvimento das atividades.

Todos os meses nos reuníamos virtualmente, analisávamos o planejamento do mês e elaborávamos adaptações e materiais para o desenvolvimento das propostas, levando em consideração as especificidades de cada criança. A criação do grupo de professores possibilitou a postagem de vídeos e fotos das crianças e os retornos dados pelos pais. Nesse espaço, compartilhamos, também, conversas individuais que tecíamos com as famílias e com os profissionais que atendiam às crianças.

Construímos, coletivamente, atividades relacionadas com os eixos norteadores da proposta pedagógica da escola (Brincadeiras e Movimento, Experiências com o Pensamento Lógico Matemático, Leitura Literária, Artes e Experiências com a natureza e Musicalização) e das habilidades a serem desenvolvidas de acordo com as necessidades e especificidades de cada criança.

A seguir, exemplificamos algumas dessas atividades de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas:

• Raciocínio lógico matemático - Cubo mágico: seguir as sequências das cores e dos números; Empilhar potes de iogurte de 1 a 10; Pescaria; Pareamento de notas de dinheiro de brinquedo com produtos diversos; Pareamento de calendário; Quadrante do calendário com fichas das letras iniciais dos dias da semana para montar; Colagem das pintas da onça; Quebra-cabeça de números e quantidades e copinhos com fantasmas e palitos - 0 a 10 - e vários outros tipos; Formas geométricas para formar um robô e muitos outros.

• Percepção, Memória Visual e Concentração - Repetir gestos e movimentos; Pareamento de instrumentos musicais; Fichas com imagens de objetos da casa que produzem sons na cozinha, na sala, no quarto, no banheiro; Cinco Marias usando objetos que representam as quantidades; Escravos de Jó - Quatro folhas coloridas formando quadrantes onde copos devem passar de um ao outro conforme orientações; Jogo da memória com objetos e animais africanos; Pareamento com imagens de parlenda; Saco

surpresa para adivinhar objetos; Pareamento de personagens de histórias diversas; Monstros das cores - Pareamento de imagens da natureza com seus nomes: Pareamento de cruzadinha; quadro de rotina diária; Comparação de tamanhos de objetos e outros.

Imagem 1 - Adaptação da brincadeira escravos de Jó



Fonte: Acervo das autoras.

• Habilidade sensório-motora - Brincar de bandinha; identificar e reconhecer os sons da casa; Mamãe posso ir - usar objetos preferidos da criança para serem alcançados, espalhando fichas de animais pela casa que devam ser imitados quando alcançados; confecção do agogô e manuseio do mesmo; Bolinha de sabão de garrafa pet; Montagem de prédios com joguinhos de madeira conforme fichas ilustrativas e outros.

• Linguagem verbal e de sinais - Pareamento de palavras com várias letras do alfabeto; Dedoche; Fantoche; Pareamentos com elementos de histórias; Pareamentos com palavras para serem verbalizadas enquanto se realiza a tarefa; Associação da letra do nome com outros elementos da mesma inicial; Histórias em sequência com ilustrações; Confecção e uso do alfabeto móvel; Associação de rimas e outros.

• Coordenação motora - Amarelinha africana seguindo placas numéricas; quebra-cabeças; jogar bola para outra pessoa; Dançar; Saltar; Girar; pendurar roupinhas de feltro no varal com mini pregadores; manipulação do pau de chuva após pintura do mesmo; jogo de peteca; Instrumentos musicais; Argila para artesanato; Caixa musical e outros.

• Percepção de semelhanças e diferenças - Fotos de família; Explorar a observação do rosto no espelho; Montar um rosto com recortes e colagens; Pareamento de objetos e suas sombras; Associação de imagens e suas utilidades no dia a dia; Animais domésticos e selvagens - associação da imagem dos animais com o seu habitat; Pareamento de imagens da natureza com seus nomes; Pareamento das fases da Lua; Bingo dos nomes; Ficha de nomes dos familiares das crianças e da própria criança; Pareamento com nome e sobrenome e outros.

Junto a cada atividade, seguia um material impresso com explicações sobre como desenvolver a atividade. A professora do AEE entrava em contato com as famílias, por telefone, combinando chamadas de vídeos para tirar as dúvidas sobre como conduzir as atividades com as crianças e como explorar o material.

À medida em que enviávamos vídeos, histórias, *links*, dicas, as famílias e as crianças compartilharam conosco seus sentimentos e vivências por meio de textos, desenhos, fotos, vídeos e áudios.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Quando iniciamos o grupo de *WhatsApp* com os responsáveis, poucas famílias deram retorno das atividades propostas para as crianças, as mães preferiam enviar no particular da professora do AEE fotos e vídeos dos momentos de produções. No entanto, as mensagens e momentos de reflexões tiveram uma participação coletiva expressiva, na qual compartilhavam seus sentimentos. O movimento do diálogo foi muito produtivo e vimos como o encontro, mesmo que virtual, poderia construir laços e vínculos. As crianças deram retorno das propostas adaptadas por meio de áudios, chamadas e postagens de vídeos, manipulando os materiais disponibilizados. Há relatos das famílias sobre o desenvolvimento das atividades em casa, o que nos possibilitou avaliar nosso trabalho e planejarmos nossas próximas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que no início do trabalho remoto, quando seguíamos as atividades propostas para a turma, orientando adaptações, tínhamos pouco retorno das famílias e alguns relatos da dificuldade em realizar as atividades, de aceitação em compartilhar a produção de seus filhos no grupo da turma. Após a alteração da proposta e a elaboração de materiais concretos, observamos que as famílias começaram a postar vídeos e fotos explorando os materiais e atividades com as crianças e áudios descrevendo os processos.

Contudo, cabe ressaltar que ainda assim, algumas famílias permaneceram com dificuldades em acompanhar as atividades escolares, devido a vários fatores, sendo

o principal deles a organização da rotina familiar. Neste sentido, continuamos oferecendo apoio e dinamizando as atividades propostas, mantendo contato individual, reformulando as propostas, modificando os materiais, enfim, caminhando junto às famílias e crianças. Sabemos que não foi fácil essa adaptação ao novo modelo de vida que nos impôs a pandemia, mas o importante foi a proximidade entre a escola, as famílias e as crianças, mesmo à distância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. - uma introdução ao pensamento de Freire. 3. ed. São Paulo : Moraes, 1980.

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

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora - Educação Infantil**: a construção da prática cotidiana. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

Juiz de Fora
Prefeitura

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar

Alfabetização - Educação Inclusiva - Literatura - TDIC
LÊ Mundo