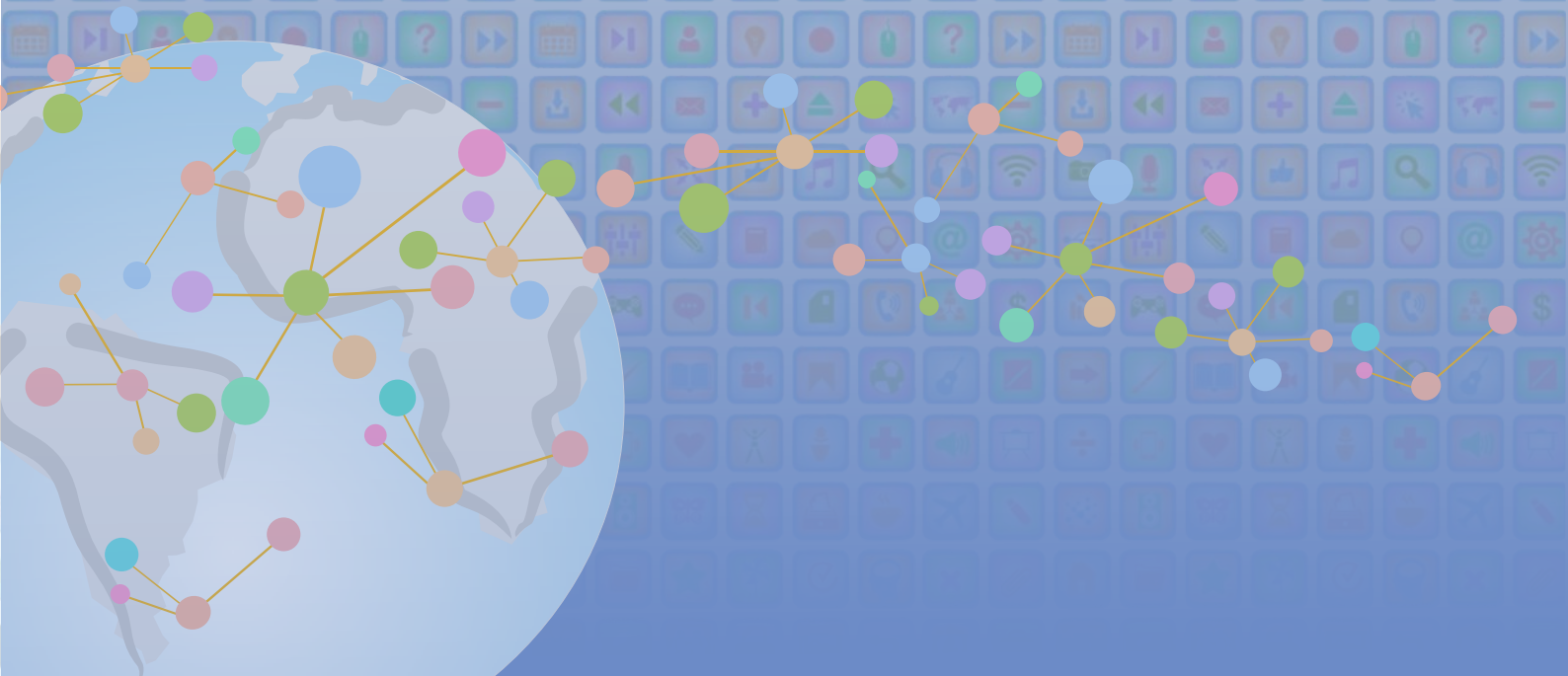
Ano XXIX Nº 44 - 2022
Secretaria de Educação de Juiz de Fora
ISSN: 1678-5304
Qualis/Capes B2

cadernos para o PROFESSOR



cadernos para o PROFESSOR

Ano XXIX Nº 44 - 2022
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXIX - nº 44 (ago/dez 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
Viviam 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 Informação
Josélio Lopes Valentim Júnior

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

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação
Luciana Castro Oliveira Machado
Terezinha Toledo Melquiades de Melo

Comissão Editorial
Terezinha Toledo Melquiades de Melo
Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes
Maria Olinda Venancio
Queila Adriana de Alcântara

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
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 Venancio
Queila Adriana de Alcântara
Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes

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

Nesta edição, a Revista *Cadernos para o Professor* apresenta o dossiê temático “Experiências e Docências: diálogos formativos”. O objetivo é compartilhar as experiências dos profissionais do magistério ressignificadas pelas ações formativas da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, por meio dos Diálogos Afetivos, dos Diálogos Inclusivos, dos Diálogos Estéticos, dos Diálogos sobre Infâncias, dos Diálogos sobre Alfabetização e dos Diálogos Metodológicos e Tecnológicos.

Organizada em duas partes, a revista apresenta artigos e relatos de experiências. Na seção inicial, textos referentes ao curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, realizado ao longo de 2021 e 2022, o qual será ampliado em 2023 como política de formação de rede.

No primeiro artigo "Curso leitura e escrita na educação infantil na rede de ensino de Juiz de Fora: formação de professoras como ato responsável", as autoras refletem sobre a experiência do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e tecem considerações sobre a relevância da formação de professoras da Educação Infantil ser concebida na perspectiva de uma política pública como condição para que os resultados dessa formação possam ser observados nas práticas pedagógicas e, consequentemente, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.

Com a mesma temática, o artigo "Leitura e escrita na educação infantil: contextualizando uma formação dialógica" apresenta o material produzido para estruturar o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, seus objetivos, suas estratégias e contextualiza a organização da formação para o atendimento dos profissionais de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora (2021/2022).

Os textos "Terra Nullius… como vivência espacial e o enunciar literário em vidas espacializadas" e, na sequência, "A literatura, os bebês e os livros: uma experiência das creches do município de Juiz de Fora, em tempos de pandemia" também integram as produções destinadas a contribuir com a docência na Educação Infantil. O primeiro coloca em diálogo a literatura infantil e a vivência espacial de bebês e crianças pequenas, fundamentado nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, aportando-se, sobretudo, nos conceitos de vivência, imaginação e criação como forma de desenvolver a consciência do espaço e suas diversas expressões. A Topogênese de bebês e crianças e suas relações com a literatura infantil é, portanto, a temática central. O segundo traz reflexões sobre as

estratégias adotadas em algumas creches do município de Juiz de Fora, durante o período da pandemia, por meio da literatura, para diminuir o distanciamento entre o trabalho realizado nestas instituições com as famílias dos bebês e das crianças pequenas, bem como os aprendizados em relação às práticas pedagógicas frente às dificuldades e desafios enfrentados nesse período.

O artigo "Diálogos sobre alfabetização: compartilhando desafios e possibilidades" apresenta apontamentos sobre uma formação que oportunizou discussões sobre Alfabetização e Letramento, em uma perspectiva inclusiva, destacando o trabalho com o aluno surdo.

O artigo "Educação, sexualidades e relações de gênero: debates sobre políticas públicas e seus desdobramentos" aborda discussões sobre políticas públicas educacionais, relações de gênero e sexualidades, tendo como objetivo discutir, brevemente, o contexto de produção dessas políticas e seus impactos no âmbito nacional e local.

Corroborando com a discussão sobre a Educação Inclusiva, o artigo "E assim a gente segue lutando: o ensino de história e o combate aos silenciamentos" toma como provocação uma aula organizada a partir de um vídeo com o discurso da vereadora Marielle Franco, no Dia Internacional da Mulher, para problematizar os discursos e destacar as relações entre Ensino de História, silenciamentos e debates de gênero, raça, classe e sexualidade.

Abrindo a seção de relatos de experiência, o curso *Entrelaçando formação e práticas para o acolhimento da Educação Infantil* foi o disparador do texto "Formação continuada nas creches e memórias coletivas: ressignificando a prática docente", que apresenta o desenvolvimento de um trabalho para o acolhimento das profissionais das creches, realizando uma proposta dialógica que promoveu reflexões e práticas pedagógicas diante do contexto da pandemia e para o retorno presencial.

O relato "Projeto leitura e escrita na Educação Infantil: desdobramentos na Creche Comunitária Antônio Vieira Tavares" expõe como o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil ressignificou a atuação pedagógica do trabalho realizado na instituição.

Considerando o momento em que os abraços físicos deixaram de existir e precisavam ser reinventados, o "Abraço literário" apresenta o relato de uma proposta pedagógica para retorno às atividades de ensino presenciais, no qual acolhimento e literatura tornaram-se o caminho para tocar os alunos de forma singela.

"*Sankofa:* afroperspectivando a formação docente" traz a sensibilização em relação às tensões étnico-raciais presentes no ambiente escolar, ampliação do repertório docente e

embasamento de práxicas pedagógicas antirracistas. o relato aborda como a formação docente afroperspectivada se propõe a enunciar escrevivências e empoderar professoras e professores, possibilitando um ambiente escolar efetivamente inclusivo e acolhedor para todas as pessoas, reconhecendo, valorizando e seguindo os ensinamentos afrodiaspóricos e afroindígenas.

"Flexibilização curricular e adaptação de material" relata uma ação formativa cujo objetivo foi refletir sobre a articulação entre os professores de sala de aula regular e os professores de atendimento educacional especializado (AEE) em relação à necessidade de flexibilização curricular, de adaptações de materiais, de recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários para o trabalho com alunos com deficiência.

Finalizando essa edição, a autora do relato "Diagnóstico de autismo: relato de uma mãe" apresenta aprendizagens proporcionadas pela experiência materna. Essa mãe, que também é professora, ressalta que o trabalho coletivo, trocas de experiências, parcerias e apoio podem auxiliar no processo de inclusão escolar.

O conjunto de textos que compõe esse dossiê busca valorizar a construção coletiva dos saberes e fazeres que marcam a docência. A riqueza dessas reflexões não se encerra nestas páginas tendo continuidade na primeira edição do *Cadernos para o Professor*, no primeiro semestre de 2023. Em comum, as duas publicações representam a busca da Secretaria de Educação por valorizar o processo contínuo da docência e o encorajamento para que outras propostas pedagógicas sejam compartilhadas, tendo em vista ações que potencializem que o direito à aprendizagem seja anunciado.

Boa Leitura!

SUMÁRIO

ARTIGOS

08 CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COMO ATO RESPONSÁVEL
Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo / Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello / Mônica Correia Baptista / Rosângela Veiga Júlio Ferreira

22 LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO UMA FORMAÇÃO DIALÓGICA
Marlúcia Corrêa Soares

38 *TERRA NULLIUS*... COMO VIVÊNCIA ESPACIAL E O ENUNCIAR LITERÁRIO EM VIDAS ESPACIALIZADAS
Jader Janer Moreira Lopes

51 A LITERATURA, OS BEBÊS E OS LIVROS: UMA EXPERIÊNCIA DAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA EM TEMPOS DE PANDEMIA
Bianca Recker Lauro / Juliana Bandeira James / Núbia Aparecida Schaper Santos

64 DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: COMPARTILHANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Consuelo Domenici Mozzer Pinto / Lúcia Helena Tosetti Leal / Mônica Jacomedes / Queila Adriana de Alcântara

78 EDUCAÇÃO, SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO: DEBATES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS
Roney Polato de Castro

94 "E ASSIM A GENTE SEGUE LUTANDO": O ENSINO DE HISTÓRIA E O COMBATE AO SILENCIAMENTOS
Anderson Ferrari / Fabiana Rodrigues de Almeida / Samara Souza Silveira

RELATOS

109 FORMAÇÃO CONTINUADA NAS CRECHES E MEMÓRIAS COLETIVAS: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE
Elisângela Braga Rufato / Marilaine Letícia Pereira de Paiva / Nayla Ribeiro do Carmo / Zuleica Beatriz Gomes Nocelli

118 PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESDOBRAMENTOS NA CRECHE COMUNITÁRIA ANTÔNIO VIEIRA TAVARES
Fernanda Gonçalves Guimarães

128 ABRAÇO LITERÁRIO
Lauriana Paiva

137 *SANKOFA*: AFROPERSPECTIVANDO A FORMAÇÃO DOCENTE
Jussara Alves da Silva

149 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E ADAPTAÇÃO DE MATERIAL
Flávia Cristina dos Reis Abud Fonseca / Marta Elaine de Oliveira

156 DIAGNÓSTICO DE AUTISMO: RELATO DE UMA MÃE
Elita Betania de Andrade Martins

CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COMO ATO RESPONSÁVEL

Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo[1]
Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello[2]
Mônica Correia Baptista[3]
Rosângela Veiga Júlio Ferreira[4]

RESUMO

No presente artigo, refletimos sobre a experiência do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), ação de formação de professoras da educação infantil ocorrida na rede municipal de ensino de Juiz de Fora e alicerçada nos princípios da teoria histórico-cultural, em especial na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. Para isso, está estruturado em introdução, na qual o tema da formação de professores para a etapa é contextualizado no panorama mais amplo de inserção da educação infantil na educação básica; em dois tópicos nos quais, respectivamente, são apresentadas as concepções teóricas e metodológicas em que se ancoram a proposta de formação do LEEI; e sua estrutura e repercussões na oferta no município de Juiz de Fora. Finalmente, são tecidas considerações sobre a relevância de a formação de professoras da educação infantil ser concebida na perspectiva de uma política pública como condição para que os resultados dessa formação possam ser observados nas práticas pedagógicas e, consequentemente, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.
Palavras-chave: Leitura. Escrita. Educação Infantil. Formação de Professoras. Ato responsável.

ABSTRACT

In this article, we reflect on the experience of the Reading and Writing Course in Early Childhood Education (LEEI), an educational action of early childhood education teachers that took place in the municipal school system of Juiz de Fora and based on the principles of historical-cultural theory, especially in the Mikhail Bakhtin's philosophy of language. For this, it is structured in an introduction, in which the theme of teacher training for the stage is contextualized in the broader panorama of the insertion of early childhood education in basic education; in two topics in which, respectively, the theoretical and methodological conceptions on which the LEEI formation proposal is anchored are presented; and its structure and repercussions on the offer in the municipality of Juiz de Fora. Finally, considerations are made about the relevance of the training of early childhood teachers being conceived from the perspective of a public policy as a condition for the resulting impacts of this training to be observed in pedagogical practices and, consequently, in the processes of learning and development of babies and children.
Keywords: Reading. Writing. Child education. Teacher Training. Responsible act.

1Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SME/BH).
2 Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
3 Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
4 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF).

INTRODUÇÃO

> *Ao dar voz à natureza, decifrando o canto dos rios e dos pássaros, desvendando o destino dos ventos, escutando os conflitos entre os animais, a literatura tem papel fundamental para nosso aprimoramento sensível. Daí o livro literário se tornar um objeto indispensável para a configuração de uma atitude inventiva e respeitosa nossa, diante do mundo.*
>
> *Bartolomeu Campos Queiroz*

Nas três últimas décadas, a educação infantil no Brasil tem alcançado importantes conquistas que, no plano legal, a colocam, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 como primeira etapa da educação básica. Em 2013, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) instituiu a educação básica e obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, representando mais uma importante conquista para a garantia do direito à educação de todas as crianças, desde a primeira infância. No que concerne às práticas pedagógicas, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999 e sua posterior revisão em 2009, permitiram estabelecer parâmetros para os currículos desta etapa alicerçados em uma concepção de infância na qual as crianças são vistas como protagonistas das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009; 2010). A mesma proposição curricular orienta que essas práticas partam dos saberes das crianças, aliando-os àqueles que fazem parte do patrimônio da sociedade. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu, para a Educação Infantil, campos de experiências por meio dos quais devam se dar as práticas pedagógicas nesta etapa (BRASIL, 2018).

Os avanços observados no campo do ordenamento legal impõem desafios à formação das profissionais[5] que nela atuam. O primeiro deles consiste em romper com concepções advindas da própria origem do atendimento às crianças pequenas. Até os dias atuais, ainda observa-se a presença de aspectos das perspectivas assistencialista e antecipatória que, ora oscilam entre si, ora se encontram combinadas. Dessa realidade deriva a ênfase em ações de cuidado com as necessidades do corpo físico, em detrimento da educação e ações preparatórias para as experiências escolares das crianças no ensino fundamental. Nesse sentido, o tema da alfabetização é aquele no qual o caráter antecipatório da educação infantil em relação ao ensino fundamental mais se faz presente, ensejando práticas de trabalho com a leitura e a escrita, que nem sempre contemplam as necessidades

5 Usaremos aqui e ao longo do artigo o feminino, uma vez que as mulheres professoras constituem imensa maioria de profissionais que atuam na etapa.

e interesses das crianças pequenas. O segundo desafio é o de promover uma formação que dialogue com os contextos de atuação docente, sempre diversos quando consideradas a creche, a pré-escola e suas especificidades. De onde cabe perguntar: Qual o significado da docência junto aos bebês e as crianças bem pequenas? Qual o papel das linguagens oral e escrita nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Como a docência na educação infantil pode contemplar, de forma adequada, a linguagem oral e a linguagem escrita, considerando o papel que desempenham no desenvolvimento de bebês e crianças?

A construção de respostas a essas questões se faz, na perspectiva de formação do curso LEEI, no diálogo entre os contextos de atuação das docentes e elementos teóricos com base nos quais seja possível refletir sobre a prática. Se faz, ainda, por meio da escuta atenta aos sujeitos da ação docente – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas – o que demanda sensibilidade e acolhimento ao outro. Dessa forma, torna-se relevante pensar a formação das professoras da educação infantil como ato responsável, no sentido de que essa formação responda, de forma compromissada, aos anseios e necessidades das docentes, para que disponham de condições de, por sua vez, responder às demandas de uma atuação profissional coerente com a concepção da criança como sujeito de direitos e com agência.

O filósofo russo Mikhail Bakhtin desenvolve o conceito de ato (postupok) responsável em especial na obra “Para uma filosofia do ato responsável.” Na introdução à referida obra, Augusto Ponzio, a respeito afirma:

> “Postupok” é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção (PONZIO, 2017, p.10).

Essa perspectiva de formação, que vem sendo perseguida pela proposta do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, implica em considerar que a formação de professores é uma ação que extrapola os limites de uma racionalidade técnica, pois envolve seus participantes numa perspectiva abrangente, que considera a intencionalidade da formação, assim como desejos, afetos e a própria historicidade dos sujeitos que participam desse ato. Desse modo, conceber a formação docente como ato responsável significa assumir que ela se dá em contextos social e historicamente definidos, que busca, intencionalmente, atender a determinados fins, é informada por concepções com as quais todos os envolvidos se comprometem a partir do “monograma” de cada um. Considerando a situação dessa

formação como um espaço público, que envolveu instituições públicas e profissionais que têm um papel de atendimento a seu público, para além das responsabilidades assumidas nas próprias ações de formação, existe ainda, como parte desse ato responsável, a importância de dar a conhecer ao público em geral, o que se realizou e o que foi aprendido com essa realização. É o que buscamos trazer neste artigo, nos tópicos que se seguem.

O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

O LEEI tem como base de seus materiais de estudo os cadernos que compõem a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil[6]. Trata-se de um material de formação denso, porque aborda conceitos fundamentais para um trabalho com a leitura e a escrita na primeira infância, coerente com as concepções de currículo, infância, aprendizagem e desenvolvimento expressas nos documentos oficiais citados na introdução deste texto. Assim, conceitos como cultura, infância, linguagem, interação, docência, literatura e tantos outros são abordados na estreita relação entre teoria e prática, forma e conteúdo. Uma das atividades do curso foi, inclusive, a construção de um Glossário[7] desses termos, que muitas vezes apresentam, nos textos que integram as unidades de estudo, significados diversos daqueles que circulam na linguagem coloquial, cotidiana. Embasado no princípio da homologia dos processos, o curso, além de provocar estudos e discussões acerca do papel da linguagem na constituição dos seres humanos, também promove experiências com a linguagem que visam a favorecer que as cursistas desenvolvam um outro tipo de relação com a leitura e a escrita em suas próprias vidas. Isso porque se entende que, ao experimentarem uma relação com a leitura e a escrita que prime pela dimensão estética, as professoras passam a dispor de melhores condições para proporcionar o mesmo tipo de experiência aos bebês e às crianças.

Concebido a partir dos princípios da teoria histórico-cultural, os materiais da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil têm como fio condutor a concepção de que os sujeitos humanos se constituem como tal pela linguagem. No campo da psicologia, os estudos de Lev Vigotski contribuem para pensar o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Para esse autor, a relação dos sujeitos com o mundo não é direta, mas sempre mediada por

6 A coleção foi produzida por meio de uma parceria entre as universidades UFMG, UFRJ e UNIRIO e a Coordenadoria da Educação Infantil do MEC, está disponível para acesso pelo site do projeto www.projetoleituraescrita.com.br

7 Disponível na Plataforma Moodle dessa edição do LEEI, em processo de organização para publicação.

instrumentos e signos, sendo a linguagem o signo privilegiado nesse processo (VIGOTSKI, 1991). Nesse sentido, a criança, ao apropriar-se da escrita, precisa compreendê-la como linguagem que se materializa a partir de um complexo sistema de representação. Não se trata, portanto, de memorizar grafias e sons das letras, de maneira descontextualizada, mecânica. Tal apropriação constitui-se em um processo que se dá nos planos intra e interpessoal e envolve construções mentais a partir das quais as crianças vão tornando próprios os modos de funcionamento e uso da leitura e da escrita, suas normas, regras, regularidades e irregularidades. Para tal, a mediação de parceiros mais experientes é fundamental, pois são eles que compartilham com a criança os significados para essas práticas culturais. Vivendo em uma sociedade grafocêntrica, desde muito cedo as crianças se interessam pela escrita, se perguntam para que serve e como usá-la e manifestam desejo de compreender esse sistema de representação.

No campo da filosofia da linguagem, os postulados teóricos de Mikhail Bakhtin contribuem para a compreensão de que ciência, arte e vida são os três campos da cultura que, ainda na concepção do filósofo russo, devem adquirir unidade no sujeito (Bakhtin, 2017). Para Bakhtin, o campo da cultura diz respeito a tudo aquilo para o que produzimos sentido. Tais sentidos não consistem em uma produção individual dos sujeitos, mas se constituem e são compartilhados no plano social. Desse modo, ciência, arte e vida são os pilares que sustentam a proposta de formação do LEEI, tanto com relação ao conteúdo da formação quanto no que concerne à forma como esse conteúdo é apresentado: a ciência se faz presente por meio do diálogo com a teoria e com os autores de referência que integram as unidades de estudo do material; a arte por meio das experiências com textos literários proporcionadas às participantes da formação nas tertúlias e oficinas, nas citações de obras da literatura que dialogam com os elementos teóricos, assim como na própria estética dos materiais, ilustrados por artistas renomados; e a vida se faz presente no diálogo com as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais das cursistas. O grande desafio dos processos de formação, que se aprofunda na modalidade a distância, é criar condições para que esses três campos adquiram unidade nas experiências dos sujeitos, sem privilégio de um em detrimento de outro, assim como sem que sejam tratados como dimensões estanques. Essa perspectiva se manifesta, por exemplo, no esforço para que as docentes mobilizem, nas suas interações com os bebês e as crianças, mediadas pela linguagem, a teoria, que contribui para que compreendam os processos de aprendizagem e desenvolvimento vivenciados por esses sujeitos, e a sensibilidade, para apreender e acolher suas singularidades.

A OFERTA DO CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

O Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil foi oferecido às professoras da rede municipal de Juiz de Fora que atuavam em creches, pré-escolas ou escolas com turmas de educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental, nos anos de 2021/2022. Essa edição do curso foi possível graças a duas emendas parlamentares[8], cuja dotação orçamentária permitiu o financiamento das ações de formação, e a uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Juiz de Fora, que tornou possível o planejamento e execução das atividades de formação em consonância com as concepções com base nas quais a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil foi produzida. Os objetivos que se buscou alcançar com a oferta do curso foram: (i) promover situações de aprendizagem sobre oralidade, leitura e escrita na educação Infantil, considerando: as crianças como sujeitos sociais e produtoras de cultura; a impossibilidade de dissociação entre o cuidar e o educar; as interações e a brincadeira como eixos da proposta pedagógica; as especificidades do trabalho com a linguagem verbal na educação infantil; (ii) implementar práticas educativas que considerem o papel da linguagem verbal no processo de subjetivação das crianças e na sua inserção na cultura escrita; (iii) planejar e implementar o trabalho pedagógico com a oralidade, a leitura e a escrita na educação infantil que considere os processos de apropriação das linguagens oral e escrita pelas crianças de 0 a 6 anos.

Essa oferta do curso ao município de Juiz de Fora foi divulgada a escolas e creches por regiões da cidade, havendo a adesão voluntária à formação pelas profissionais atuantes nessas instituições. O critério de oferta do curso a diferentes instituições de uma mesma região visou atender ao objetivo de estimular trocas entre profissionais de instituições que, provavelmente, receberiam crianças oriundas umas das outras, por estarem localizadas em uma mesma região. Em alguns casos, além das professoras, também coordenadoras pedagógicas e diretoras de uma mesma instituição realizaram o curso. Desse modo, pode-se afirmar que o curso ensejou a constituição de uma rede de formação de diferentes atores/formadores, caracterizando-se como uma experiência de docência, extensão e pesquisa. Participaram como formadoras da experiência de Juiz de Fora: 1 (uma) coordenadora geral, docente da UFMG, 1 (uma) coordenadora regional,

8 Agradecemos à Deputada Áurea Carolina e ao Deputado Rogério Correia a destinação da emenda às ações de formação do LEEI.

docente da UFJF, 1 (uma) coordenadora de curso, docente do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, 4 (quatro) coordenadoras de tutoria, sendo 2 (duas) docentes da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, atuantes como técnicas da Secretaria de Educação, e 2 (duas) estudantes de Pós-graduação da UFJF; e 8 (oito) tutoras, professoras da rede municipal de Juiz de Fora, técnicas da Secretaria de Educação e/ou estudantes de Pós-Graduação. Esse grupo realizou, ao longo do curso, 11 encontros síncronos de formação, iniciados em março de 2021 e finalizados em março de 2022. Nesses encontros, foram estudados os 8 (oito) cadernos elaborados para o curso LEEI e adaptados à plataforma Moodle, devido ao contexto on-line. Com base nesses estudos, ocorreu a ampliação e aprofundamento conceitual das formadoras sobre aspectos centrais para o desenvolvimento da leitura e da escrita na educação infantil. Nesse sentido, a formação promoveu oportunidades para as formadoras refletirem sobre as práticas de leitura e escrita na educação infantil trazidas pelas professoras cursistas e sobre a melhor forma de mediar a reflexão das docentes sobre essas práticas à luz dos princípios da formação. Dessa forma, o LEEI consistiu, também, em um tempo e espaço de formação para as equipes da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, assim como das demais formadoras. Dessa experiência derivaram, ainda, projetos de pesquisa de mestrado e doutorado, por meio dos quais produzir-se-ão conhecimentos sobre essa formação.

A produção de conhecimentos sobre a experiência de oferta do LEEI em Juiz Fora e demais municípios atendidos em 2021/2022 é especialmente relevante, uma vez que essa foi também a primeira oferta do curso na modalidade a distância, em virtude do período de distanciamento social, consequência da pandemia da COVID-19. Tal oferta, portanto, foi uma iniciativa duplamente desafiadora: de um lado, pela necessidade de efetivar, na modalidade a distância, um modelo de formação com base na articulação entre ciência, arte e vida; de outro, pelo desafio de envolver, ao longo de 12 meses[9] de formação, coordenadoras de tutoria, tutoras e professoras[10] em um período de grandes incertezas e fragilidades emocionais, assim como de mudanças no próprio exercício da docência.

Quando o curso teve início, em 2021, as docentes atuavam com as crianças na

9 A execução do projeto ocorreu em 120h, distribuídas em 112h para a execução de encontros síncronos correspondentes a 8 módulos e 8h voltadas para a realização de seminários, além de reuniões de planejamento e avaliação.

10 A equipe responsável pela condução do curso LEEI, edição 2021/2022, foi composta por: 1 coordenadora geral e 1 coordenadora adjunta; 1 coordenadora regional; 7 coordenadoras de tutoria; 14 tutoras (turmas A a N); 5 bolsistas/pesquisadoras voluntárias; 3 pessoas para compor a equipe de tecnologia da informação; 3 pessoas para compor a equipe de produção audiovisual; 1 pessoa para o trabalho gráfico; 1 pessoa para o trabalho de cunho administrativo.

modalidade a distância, situação precária para todas as etapas da educação básica, mas em especial para a educação infantil. Ao longo do curso, os debates sobre a retomada das atividades presenciais pelas escolas mobilizaram intensamente gestoras e professoras e, por fim, a própria retomada das atividades presenciais impôs um novo ritmo de trabalho às docentes e novas adaptações. Por tudo isso, a iniciativa de oferta desta formação, que demandou uma adesão de longo prazo de suas participantes e que buscou dialogar com seus contextos de vida e atuação profissional em contexto de incertezas, foi bastante desafiadora.

Ao longo do curso, foram abordados 8 **módulos de estudo**, com base na Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Para tal, foram realizadas atividades na plataforma *Moodle* de educação a distância, além de encontros síncronos para tratamento de aspectos teóricos do curso, assim como para a troca de experiências literárias das cursistas – Tertúlias Literárias – e para vivências de oficinas de trabalho com textos literários voltados ao público infantil. Cada uma das modalidades de atividades do curso buscou atender a objetivos específicos e gerou consequências importantes para a atuação das cursistas no contexto das creches e pré-escolas. Essas modalidades de atividades são apresentadas a seguir:

Ao longo do curso foram realizados 4 **seminários**, disponibilizados na plataforma *Youtube*. Um primeiro objetivo dessa atividade do LEEI foi o de oportunizar o contato da equipe de formadoras e cursistas, assim como do público em geral, uma vez que foram eventos abertos, com a participação de autoras de unidades que integram os cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Outros objetivos foram promover o aprofundamento dos temas abordados nos materiais de formação e, proporcionar ao grupo, experiências com diferentes manifestações artísticas, uma vez que cada seminário foi aberto com uma apresentação cultural.

Foram realizadas 5 **oficinas** durante o curso, cujo objetivo era o de promover a apreciação estética, a leitura e análise de aspectos textuais e gráficos de obras de literatura infantil. Tinham, ainda, o intuito de ampliar o repertório de obras conhecidas pelas cursistas e que poderiam utilizar em projetos nas creches e pré-escolas onde atuavam. Por meio das oficinas, potencializou-se a capacidade analítica das participantes ao se depararem com obras de literatura infantil, a partir de aspectos da qualidade textual, gráfica e temática, aprofundando seus olhares crítico-teóricos sobre as mesmas. Por meio dessas experiências, observou-se a ampliação das possibilidades de escolha fundamentada das obras e as formas de mediação pelas participantes.

Ocorreram, ao longo do curso, 4 **Tertúlias Literárias**. Esses eventos foram especialmente significativos e os mais bem avaliados pelas cursistas na avaliação final do curso. O objetivo era o de ampliar o repertório de literatura das professoras, com a apresentação de livros literários, bem como promover a apreciação estética das obras, por meio da mediação realizada pelas tutoras. Para discussão nas tertúlias, foram privilegiadas autoras brasileiras, que dialogassem com o universo feminino: Júlia Lopes de Almeida, Clarice Lispector, Conceição Evaristo e Maria Valéria Rezende. Por meio das intervenções ocorridas ao longo das tertúlias, foi possível perceber mudanças de perspectiva, por parte das docentes, em relação à condição feminina no passado, no presente e em diferentes contextos históricos e sociais, auxiliando-as a pensarem sobre suas próprias condições pessoais como mulheres.

As **atividades assíncronas** na plataforma *Moodle* consistiram na criação de um espaço "de sala de aula" a distância. O objetivo dessas atividades foi o de promover leituras, discussões teóricas e práticas, interações entre cursistas provenientes de diferentes escolas e entre elas e as tutoras do curso nos fóruns de discussão. Ao longo do curso, por meio das atividades assíncronas, foi possível identificar novas posturas das professoras, acompanhadas de discursos mais elaborados e teoricamente fundamentados acerca dos processos de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças da educação infantil, assim como de outros aspectos relacionados à docência nessa etapa da educação básica. Foi possível perceber, ainda, a ampliação da capacidade argumentativa das professoras, a clareza sobre as práticas propostas e suas finalidades e maior criticidade sobre as experiências proporcionadas às crianças nas instituições de educação infantil.

Para fins deste artigo, apresentaremos alguns excertos das atividades assíncronas ocorridas na plataforma *Moodle*, nos fóruns de discussão em torno dos temas dos Módulos de estudo, com o intuito de exemplificar. Essa escolha tem o objetivo de apontar as possibilidades de reflexão sobre a prática em um contexto de interação assíncrona, entre cursistas e entre elas e as tutoras do curso, permitindo compreender como se deu a formação com base na articulação entre ciência, arte e vida na modalidade a distância. Tais interações consistiram em mediações da relação teoria e prática pelas cursistas, abrindo possibilidades de compartilhamento e ressignificação do vivido, à luz da teoria.

Nos excertos que apresentamos a seguir, tanto as professoras cursistas quanto as tutoras são identificadas por seus primeiros nomes, por entendermos que sua autoria nesse processo formativo não justificaria omissões dessa identificação.

Desse modo, no Módulo II do curso, cujo tema era “Ser criança na educação infantil: infâncias e linguagem”, foi aberto um fórum de discussões com o título “Crianças: suas palavras, seus gestos, seus silêncios”. Destacamos, dentre as muitas interações nesse fórum, o diálogo entre duas docentes:

Professora Adriana: *Em minha trajetória junto às crianças, muitas foram as situações em que aprendi várias lições com elas. Uma recente aconteceu no ano passado, no primeiro dia de aula: coloquei minhas “asas” de borboleta e me “vesti” de fada para reunir alunos e professores numa roda de música. Que momento gostoso! Só não tinha noção do quanto marcaria a memória de algumas crianças. Uma, em especial, me surpreendeu. Passado mais de um ano e com pouquíssimo convívio presencial, a mãe de um aluno disse a sua professora atual que ele estava com saudades de todos da escola mas, especificamente, fala da “tia fada”, pergunta por ela, sente sua falta. Achei incrível como foi forte essa ligação. Por vezes não percebemos nossa importância para os alunos, o quanto podemos marcar suas vidas.[...]*
Professora Lenise: *Fico emocionada com seu depoimento. Eu vivenciei esse momento incrível da roda de música (quanta saudade!) e hoje sou professora desse aluno a que você se referiu em seu depoimento. Sua vivência nos permite refletir sobre os significados que as crianças atribuem a nossa atuação e ao nosso acolhimento e o quanto é importante proporcionarmos momentos prazerosos e ricos às crianças. [...]* (Excertos do fórum de discussão “Crianças: seus gestos, suas palavras, seus silêncios”, Curso LEEI, 2021/2022)

No diálogo entre as professoras, a situação relatada por Adriana é mote para sua reflexão sobre a docência na educação infantil e sobre o modo como professora e crianças afetam-se mutuamente nessa relação. Enseja, ainda, a contrapalavra de outra docente, que naquele momento era a professora da criança citada na situação. Por meio dessa interação, o “saber acolher” vai se mostrando estruturante da docência na educação infantil, sendo referendado no diálogo entre pares. Nesse diálogo, as docentes vão afirmando sua profissionalidade, na relação entre elas, mas também com as crianças.

Em outro fórum de discussão, o tema é um caso fictício, no qual uma diretora não permite que os bebês tenham acesso aos livros de literatura sob a alegação de que eles poderiam estragar os materiais. As professoras são convidadas a dar uma resposta à gestora fictícia com base nos conhecimentos que vinham construindo ao longo da formação. As respostas dadas pelas cursistas mostram o movimento de apropriação e ressignificação da teoria à luz de um evento que poderia ser também parte da realidade de algumas docentes.

Professora Elizabeth: *Eu responderia para a diretora que os bebês precisam, prioritariamente, dessas experiências, para compreender o significado das coisas que acontecem ao nosso redor. Os livros, os contos, os objetos e as brincadeiras interativas entre bebês e os adultos são as ferramentas que permitem aos pequeninos ensaiar os seus limites e aprender a estar sozinhos num sentido positivo. Ao brincar com eles [os livros] os bebês estão sendo ativos na leitura e, ao mesmo tempo, entrando no mundo da fantasia, que é o que a literatura faz com qualquer um de nós [...].*

Tutora Mirian: *Oi Beth, concordo com você: os berçários constituem-se em lugares propícios para promover o encontro dos bebês com os livros de literatura. Uma ação mediadora de qualidade, que considere as especificidades dessa faixa etária, pode fazer desses encontros e do ato de ler literatura uma vivência estética muito valiosa para esses sujeitos.*
Professora Joyce: *Eu responderia para essa diretora que mesmo sendo bebês eles precisam ser estimulados desde pequenos, pois é através da experiência de ouvir histórias, ver as ilustrações, criar a rotina de contar, recriar e até mesmo inventar histórias que as crianças se tornarão grandes leitoras. (Excertos do fórum de discussão "Os livros na educação infantil",* Curso LEEI, 2021/2022)

Nessa interação surgem elementos trazidos, em especial, pelo Caderno 4 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, que trata dos bebês como leitores e autores. Nas intervenções das cursistas, mediadas pela tutora, vão se revelando uma concepção dos bebês como sujeitos com agência, capazes de uma interação com os objetos de sua cultura e, principalmente, de atribuir significado para essas interações, a partir da mediação do adulto. O reconhecimento da potência dos bebês e do papel da literatura para sua inserção na cultura é um dos objetivos da formação do LEEI, que com base no diálogo ocorrido no fórum de discussão, vai sendo construído pelas cursistas.

Os fóruns de discussão foram também espaços para a apropriação de conceitos basilares da formação, por meio da discussão desses conceitos entre docentes e tutoras, e de atribuição de significado a esses conceitos à luz de aspectos da prática pedagógica das docentes, como se pode apreender das interações que se seguem:

Tutora Tamires: *Cultura é todo um conjunto de tradições, crenças e costumes de determinado grupo social. Acredito que "o escrito" ocupa na sociedade um espaço de tradições e costumes que ainda não faz parte da vida de todos. Existem ainda muitas famílias que não são alfabetizadas.*
Professora Amanda: *Concordo com você Tamires.[...] E apesar de muitas famílias, infelizmente, ainda não serem alfabetizadas, vivenciam a cultura do escrito no seu dia a dia. (Excertos do fórum de discussão "Culturas do escrito", Curso LEEI, 2021/2022).*

Com base no diálogo entre tutora e professora, pode-se inferir que a discussão do conceito de culturas do escrito, objeto de trabalho do Módulo III do curso, provocou uma reflexão sobre a condição das famílias das crianças com as quais as docentes trabalham. Essa reflexão é importante, pois por meio dela a professora reconhece o fato de que a condição de não alfabetizadas dessas famílias não as impede de também compartilharem dessa cultura, de outras formas que aquelas das pessoas alfabetizadas. Esse reconhecimento da situação das famílias, sob uma perspectiva que não as inferioriza, mas demarca as especificidades de suas condições de vida, é fundamental para o devido acolhimento às crianças e à cultura de seus grupos familiares.

Outro aspecto amplamente discutido nos fóruns ocorridos na plataforma *Moodle* foi a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Na perspectiva que fundamenta as ações de formação do LEEI, a criança tem um papel ativo e construtivo nesse processo, o que nem sempre é algo evidente para as docentes que atuam na etapa. Tal atuação é, muitas vezes, conduzida a partir de uma concepção da língua escrita como código, o que conduz a um trabalho com o ensino das letras, descontextualizado, para o qual as crianças produzem significados empobrecidos sobre a linguagem escrita. Nesse sentido, a teoria tem um papel importante, ao evidenciar a ação das crianças nesse processo, ao formularem hipóteses sobre a língua.

Professora Ana Cristina: *Conhecer a teoria da psicogênese da língua escrita abriu um novo horizonte de possibilidades para o meu trabalho com as crianças. Quando iniciei meu trabalho na escola lembro da supervisora me falando que a criança "dava um estalo" em setembro, parecia uma mágica. A concepção era a de uma educação bancária: a professora "dava" e em setembro as crianças aprendiam. Ao conhecer a teoria pude compreender que se trata de um processo, pude acompanhar e intervir quando necessário, desafiando as crianças a se desenvolverem. A teoria alimentou a minha prática e me tornou uma professora melhor, capaz de vivenciar o processo ensino aprendizagem junto com as crianças. (Excertos do fórum de discussão "A psicogênese e o trabalho docente", Curso LEEI, 2021/2022)*

Nesse excerto, a fala da professora aponta o papel da teoria para iluminar sua compreensão sobre o modo como as crianças vivem sua relação com a linguagem escrita. Pode-se inferir, com base na intervenção da docente, que é num tipo de relação com a criança na qual as especificidades dos modos como ela atribui sentido ao mundo são acolhidas, que ela se torna "uma professora melhor", porque é capaz de viver COM a criança os processos de ensino e de aprendizagem. A proposta de formação do LEEI vai ao encontro dessa perspectiva, ao conceber a docência na educação infantil como um encontro de gerações, no qual são compartilhados e apropriados significados para a cultura, o que concorre para a humanização dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVAS PERSPECTIVAS E HORIZONTES

Como já afirmado em tópico anterior deste artigo, a realização do curso LEEI em Juiz de Fora representou uma oportunidade de muitas aprendizagens para todas as que participamos desse processo. Aprendemos sobre os requisitos e possibilidades de uma

formação de professores que se pretende dialógica na modalidade a distância. Nesse sentido, foi necessário um esforço para conjugar as possibilidades que as mídias digitais ofereciam para estabelecer interações das formadoras entre si, entre formadoras e cursistas, das cursistas entre si, entre todas nós e as dimensões teórica e estética em que se alicerçava a formação. Aprendemos, nesse processo, a ressignificar o dialogismo, em uma perspectiva bakhtiniana, no contexto de distanciamento físico e nos deparamos com as implicações de nossa própria condição de sujeitos social e historicamente situados. Refletir sobre a prática num contexto de mudanças e incertezas, no qual as formas de exercício da docência alteraram-se substancialmente foi desafiador. Mas, ao mesmo tempo, o próprio tempo-espaço da formação foi um meio de lidar, positiva e construtivamente, com essas incertezas.

Várias atividades propostas pelo curso tinham como foco as instituições nas quais atuavam as docentes, em especial o trabalho final, que consistiu no planejamento de um projeto a ser desenvolvido nessas instituições e que foi produzido coletivamente por grupos de docentes. Desse modo, cumpre destacar que o foco principal de formação proposta pelo LEEI é o coletivo de professores e professoras, e não uma ação individual das docentes. Isso, porque apenas no plano coletivo podem se dar mudanças substanciais das práticas, que perdurem para além do tempo em que a professora está realizando a formação.

A perspectiva de uma formação que traga implicações para mudanças nas práticas e, consequentemente, impacte positivamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, demanda, ainda, um conjunto de ações que viabilizem as condições materiais e institucionais necessárias à efetivação dessas mudanças. Nesse sentido é que a experiência de realização do curso LEEI em Juiz de Fora apontou para a importância de que essa formação se institua como uma política pública, extrapolando os limites de eventos pontuais – ainda que duradouros – de formação. Tal perspectiva, abraçada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, tornou possível uma segunda edição do LEEI, que ocorrerá no ano de 2023, com ampliação do público atendido, graças à destinação de verbas do município para a formação. Tal ação renova as esperanças de uma educação infantil cada vez mais qualificada e implicada com a formação de leitores e leitoras desde a primeira infância.

Por fim, cabe destacar que a experiência do LEEI permitiu, no processo de formação de professoras da educação infantil como mediadoras da relação de bebês e crianças pequenas como leitores, o aprimoramento sensível, a que se refere Bartolomeu Campos

Queiroz na epígrafe deste artigo. Tal aprimoramento fortaleceu nossa crença na potência da experiência com o livro e a literatura na formação de sujeitos mais humanos, mais felizes e libertos para a busca de sua plena realização.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, p. 9-38.

QUEIRÓS, B. C. **A criança e o livro.** Biblioteca Virtual Ecofutor. Disponível em: http://www.ecofuturo.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/abd875fa4d78e9d49c65a92ccf486d5992b62141.pdf Acesso em 27 de agosto de 2022.

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

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO UMA FORMAÇÃO DIALÓGICA

Marlúcia Corrêa Soares[1]

RESUMO

O material produzido para o projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi organizado entre os anos de 2013 e 2016, com o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC). Participaram da elaboração do material 38 autores e 25 leitores críticos, o que resultou na produção de 9 cadernos e 1 encarte. Um aspecto relevante assegurado no material é o tom dialógico na escrita dos textos, que convida as professoras para uma conversa sobre seus saberes e fazeres, buscando instituir um deslocamento capaz de alterar a prática e possibilitar um novo lugar de autoria. Este artigo visa contextualizar a Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil, seus materiais, seus objetivos, bem como as estratégias para que o curso elaborado para a Rede Municipal de Educação (2021/2022), que ocorreu na modalidade à distância - via Plataforma Moodle - em decorrência da Pandemia da Covid-19 e que mantivesse sua formação dialógica de professores.
Palavras-chave: Leitura e escrita. Educação Infantil. Formação de professoras.

ABSTRACT

The material produced for the project “Reading and Writing in Early Infantil e Education” was organized between the years 2013 and 2016, with financial support from the Ministry of Education (MEC). A total of 38 authors and 25 critical readers participated in the preparation of the material, which resulted in the production of 9 notebooks and 1 insert. A relevant aspect reassured in the material is the dialogical tone in the form the texts were written , that invite the teachers to a conversation about their knowledge and practices, seeking to establish a displacement capable of changing the practice and enabling a new place of authorship. This article intends to contextualize the Reading and Writing formation in Early Infantile Education, its materials, its objectives, as well as the strategies so that the Course prepared for the Municipal Education System (2021/2022), which took place in the online modality - via the Moodle Learning Platform - due to the Covid-19 Pandemic, could maintain the dialogic formation of the teachers.
Keywords : Reading and writing. Infantile Education. Teacher formation.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. Supervisora das Escolas Particulares de Educação Infantil na Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/DEI/SEPART).

INTRODUÇÃO

O material produzido pelo projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (LEEI) foi organizado entre os anos de 2013 e 2016 com o apoio financeiro do MEC, sob a coordenação da professora Drª Mônica Correia Baptista (UFMG), juntamente com as coordenadoras adjuntas, professora Drª Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG), professora Drª Patrícia Corsino (UFRJ) e professora Drª Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO). Contou com a assessoria das professoras Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto e a secretária geral Ângela Bibiana Nogueira. Na época, a professora Rita de Cássia de Freitas Coelho atuava na coordenação da COEDI/MEC. Participaram da elaboração do material 38 autores e 25 leitores críticos.

No ano de 2017, através da publicação da Portaria nº 826/2017, definiu-se que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) passaria a atender os professores da pré-escola e coordenadores da pré-escola. Importa mencionar que mesmo o material contemplando os bebês e crianças bem pequenas, o Ministério da Educação não abrangeu a participação das professoras das creches, demonstrando assim, total descaso com as professoras, bebês e crianças bem pequenas. Embora a coleção tenha ficado conhecida pela inserção do material no PNAIC, cabe destacar que não foi concebida para essa finalidade. O curso foi planejado para dois semestres de forma presencial e prévia, com 120 horas de formação. Entretanto, no PNAIC ocorreu um trabalho aligeirado, sendo desenvolvido com 28 horas presenciais e 72 horas em serviço, totalizando apenas 100 horas. Divergindo, portanto, da proposta a ser realizada com o material, que é complexo e exigente do ponto de vista da formação. Segundo Baptista et al. (2018, p. 5):

> A formação docente deve, pois, valorizar a reflexão como fonte de produção de um saber fazer que se consolidará a partir da análise da própria prática [...] Uma formação profissional adequada e competente articula ciência, arte e vida, com uma unidade de sentido, colocando em relação conhecimentos teóricos-científicos, manifestações artístico-culturais e o cotidiano da Educação Infantil.

O material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi concebido como uma proposta de política de formação nacional para as professoras da Educação Infantil e tem como objetivo geral “a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e

pré-escolas" (BRASIL, 2017, p.29).

A coleção é composta por 9 (nove) cadernos e 1(um) encarte e parte da concepção de formação de professoras[2] que busca articular os três campos da cultura humana, de acordo com Bakhtin: ciência, arte e vida. Assim, o material didático-pedagógico foi produzido pela equipe do projeto e está disponibilizado também em formato digital[3].

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O Caderno 0 intitulado "Apresentação" traz a proposta de formação no material e as primeiras reflexões sobre o que nos define como professoras de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental.

No Caderno 1, cujo título é "Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender" a reflexão sobre nossa condição de professoras da Educação Infantil é adensada. Aborda as relações entre docência, linguagem e cultura escrita e nos convida a refletir sobre a nossa própria trajetória, para que possamos compreender o que nos caracteriza como professoras e como nos tornamos professoras da Educação Infantil. É apresentada a proposta da vivência de uma prática de leitura literária através da Tertúlia Literária, objetivando a ampliação das próprias experiências como leitoras de textos literários.

"Ser criança na educação infantil: infância e linguagem", título do Caderno 2, apresenta o início da conversa sobre infância, linguagem e cultura que atravessará todos os demais cadernos. Assim, articula-se uma reflexão sobre a condição de ser criança e sujeito da linguagem e como as crianças se apropriam da cultura, atribuem significados e constroem uma cultura específica.

O Caderno 3 "Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações" discute o conceito de cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica da Educação Infantil analisando as relações linguísticas, sociais e culturais entre oralidade e escrita, observando suas aproximações e afastamentos, buscando uma reflexão sobre a vida das crianças e sobre as atividades do cotidiano e, também, sobre os modos de participação das pessoas na cultura, da apropriação das práticas sociais e suas relações com os contextos de educação formal.

"Bebês como leitores e autores" não é só o título, como também o foco do Caderno 4.

2 Optei por utilizar o genérico feminino – professoras – por esse grupo ainda se manter majoritariamente, feminino, numa proporção que representa mais de 95% de mulheres.
3 Site: https://projetoleituraescrita.com.br/leei/curso/

Busca-se conhecer melhor os bebês e sua relação com uma cultura marcada pela linguagem escrita. É feito o convite para refletirmos sobre uma concepção de leitura que vai além da leitura dos textos. Nesse sentido, os bebês nos ajudam a materializar o que Paulo Freire ensina: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Evidencia-se o papel do adulto na interação com o bebê e convida a tecer novas relações entre a brincadeira, a narração e a leitura, compreendendo a afetividade como laço que une o cuidar e educar.

Sob o título de "Crianças como leitoras e autoras", o Caderno 5 apresenta práticas significativas e dialógicas que podem se constituir em situações desafiadoras, que apoiam as crianças nas suas análises e reflexões sobre a linguagem escrita. Nessa perspectiva, aprofunda-se as discussões sobre como as crianças formulam as hipóteses sobre a linguagem escrita, sobre o nosso papel de mediadoras desse processo e nos convida a refletir sobre as escolhas que realizamos de livros a serem lidos com e para as crianças nas práticas de leitura no cotidiano das creches e escolas.

No Caderno 6 "Currículo e linguagem na Educação Infantil" são apresentadas possibilidades para desenvolver experiências curriculares de qualidade, concebendo as crianças como centro do planejamento curricular. Portanto, são introduzidos e discutidos os pressupostos teóricos e as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e uma reflexão sobre as práticas no cotidiano, a importância do planejamento, observação, documentação do trabalho voltados para os bebês e crianças. Neste módulo, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil também foi abordada, visto que a homologação ocorreu em 2017, após a publicação do material em 2016.

Com o objetivo de informar sobre a política pública de leitura e de distribuição de livros para apoiar o desenvolvimento de atividades e de situações de aprendizagem, que contribuam para a formação literária das crianças, o Caderno 7 recebeu o título de "Livros infantis: acervos, espaços e mediações". Sendo assim, nos possibilita conhecer a trajetória das políticas públicas do livro e de leitura, nos últimos anos, compreender como ocorre o processo de seleção dos acervos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e os critérios de seleção para a constituição dos acervos destinados à Educação Infantil. São apresentadas ainda, formas de organização e de utilização de diferentes espaços dos livros e da leitura dentro das instituições de Educação Infantil, explorando adequadamente a potencialidade dos atos de leitura. É importante pautar ainda neste módulo, as "políticas" de acesso à leitura do atual governo.

O último caderno, Caderno 8, recebe o título de "Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola". Nesse caderno, o foco recai sobre a relação entre as famílias e as profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil e são apresentadas propostas para a formação de pais e crianças leitoras, destacando-se as que compõem o encarte “Conta de Novo: as famílias e a formação literária do pequeno leitor”, anexo a este caderno. É ainda neste caderno que as professoras são convidadas a uma avaliação crítica do percurso formativo, refletindo sobre a participação na formação e o que significou para sua atuação profissional e vida pessoal.

Para conhecer melhor o site do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e a organização dos nove cadernos, acesse o *QR Code*[4] abaixo:

A estrutura das unidades dos nove cadernos segue a seguinte organização: inicialmente, há um sumário, seguido de uma introdução e três textos que são divididos pelas seguintes seções: “Iniciando o diálogo”: que introduz o tema e explicita os objetivos, procurando aproximar o leitor do tema que será abordado. Em seguida, há o “Corpo do texto /unidade”: que traz o embasamento teórico do assunto abordado, colocando em diálogo teorias e práticas, mobilizando os conhecimentos prévios das cursistas, propondo questões sobre práticas docentes para análise, articulando o tema com produções artísticas. A seção “Compartilhando experiências” apresenta experiências e atividades realizadas pelas professoras da Educação Infantil, materializando as discussões e princípios abordados.

4 Para ler o código QR, baixe o App “Leitor QR”. Em seguida, basta apontar a câmera para o código e ter acesso à coleção.

A seção “Reflexão e ação” propõe desenvolver e discutir atividades e situações práticas a serem desenvolvidas com as crianças e compartilhadas nos próximos encontros. Já a seção “Aprofundando o tema” indica textos ou vídeos que devem ser lidos ou vistos com perguntas que devem ser respondidas pelas professoras. Na seção “Ampliando o diálogo”, as autoras apresentam proposta de leitura complementar, bem como vídeos e filmes com breves sinopses. Cada texto é finalizado com as referências apresentando informações completas de documentos citados de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Todos os temas retratados nos oito cadernos se inter-relacionam sempre com os demais.

Outro aspecto relevante assegurado no material é o tom dialógico na escrita dos textos que convida as professoras para uma conversa sobre seus saberes e fazeres, buscando instituir um deslocamento capaz de alterar a prática e possibilitar um novo lugar de autoria. Nesse sentido, são destacados eventos das conversas entre as crianças e seus pares, bem como com os adultos, observados pelas autoras, que auxiliam as professoras na compreensão da articulação entre teoria e prática e a importância de se ouvir as crianças. O material apresenta uma articulação entre a forma e o conteúdo e, assim, o projeto gráfico editorial contou com a participação de autores e ilustradores de referência no campo da literatura infantil: Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima. Ao longo da leitura, encontramos personagens, cenários, situações que permitem uma pausa e apreciação estética.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM JUIZ DE FORA

Na edição 2021/2022, o curso se estruturou em 148 horas assim distribuídas: 140 horas se destinaram aos estudos dos oito módulos, cada um composto por três unidades temáticas. As demais 8 horas destinaram-se a quatro seminários, cada um com duração de 2 horas, realizados no decorrer da realização do curso que ocorreu entre os meses de março de 2021 a março de 2022. Assim, a maior parte da carga horária foi destinada a atividades assíncronas - Plataforma Moodle - e em menor tempo para as atividades síncronas através das plataformas *Sympla* e *Zoom*.

O curso, financiado por meio de Emenda Parlamentar do Deputado Rogério Correia e da Deputada Áurea Carolina, contemplou quatro municípios mineiros: Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora e Matias Barbosa. Iniciou com 443 professoras inscritas e, destas, 270 professoras eram de Juiz de Fora.

Em relação à organização das turmas, foram estabelecidos critérios para a seleção das professoras que participariam da formação. Em Juiz de Fora, foram definidos os seguintes critérios: regionalidade, proximidade entre creche, escola de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental e maior adesão das professoras das creches e escolas. Os critérios buscaram potencializar a formação em contexto para o fortalecimento de boas práticas[5] pedagógicas com a oralidade, leitura e escrita com o coletivo de todas as instituições. Isso, porque considerando que encontramos boas práticas isoladas de professoras dentro de um contexto educativo, a transição/relação solidária das crianças da creche para a pré-escola e destas para o 1º ano do Ensino Fundamental e fortalecer ainda, os diálogos entre as instituições considerando as especificidades da etapa. Participaram da Formação LEEI 11 escolas de Educação Infantil e 9 Creches Parceiras organizadas por regiões do município, conforme pode ser visualizado no quadro 1:

Quadro 1 – Creches e Escolas que participaram da edição 2021/2022 no município

REGIÃO	CRECHES/ ESCOLAS
NORTE	Creche Celsa Moreira de Souza E.M. João Evangelista de Assis E.M. Pedro Nagib Nasser
LESTE	Creche José Goretti Creche Monteiro Lobato E.M. Helena de Almeida Fernandes
SUDESTE	Creche Clélia Gervásio Scafuto E.M. Reynaldo de Andrade E.M. Edith Merhey
OESTE E SUDESTE	Creche Leila de Melo Fávero E.M. Carlos Alberto Marques E.M. Maria Aparecida Sarmento
NORTE	Creche Antônio Vieira Tavares Creche Maria Aparecida de Assis E.M. Maria das Dores Dias Lizardo
CENTRO E NORDESTE	Creche Cônego Francisco M. de Oliveira Creche Virgínia Fávero Noceli E.M. Maria José Villela E.M. Maria Júlia dos Santos
LESTE[6]	E.M. Bonfim

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

5 Boas práticas de leitura e escrita são “aquelas nas quais infância e experiência, educação e cuidado constituem binômios de criação” (NUNES e CORSINO, 2019).

6 Juntamente com a escola da região leste, houve a participação de duas escolas do município de Matias Barbosa: E.M. Olinda de Albuquerque Castro e E.M. Educação Infantil Professora Renata Teixeira Bastos.

Os encontros síncronos ocorreram quinzenalmente, no turno da noite, pela Plataforma Zoom e possibilitaram a interação e mediação das tutoras com as professoras, professoras/tutoras e professoras/professoras. Estes encontros foram distribuídos da seguinte forma: 2 horas de aula síncrona – relacionada ao conteúdo discutido em cada módulo - e 2 horas de Tertúlias Literárias ou de Oficinas Literárias, acompanhada pelas tutoras e coordenadoras de tutorias.

As tertúlias literárias foram encontros para discutir e conversar sobre a literatura. Segundo Baptista et al. (2015, p.107), essa proposta parte de duas ideias:

> A primeira delas é que para que nós, professoras, formemos as crianças como leitoras de literatura, é preciso que sejamos, nós mesmas, leitoras de literatura. A segunda ideia é que a leitura não é uma atividade solitária. Quando lemos, conversamos com muitos interlocutores (com o autor, com as referências que esse autor buscou para elaborar seu texto, com os outros textos que já lemos na vida, com as referências que acompanharam os autores desses outros textos…). Além desses interlocutores, compartilhar nossas leituras com outros leitores acerca do que lemos é uma prática importante para ampliar nossas experiências e também para formar comunidades de leitores.

As tertúlias consistiam em encontros ou reuniões para dialogar sobre a literatura, falando com liberdade dos textos literários e nas trocas de experiências entre leitoras, tecer outras narrativas. Para essa edição do curso, o tema escolhido foi: “As mulheres na Literatura”, e coordenadoras, tutoras e professoras foram convidadas para um encontro, por meio da leitura das obras, com as escritoras: Júlia Lopes de Almeida, Clarice Lispector, Conceição Evaristo e Maria Valéria Rezende (Figura 1).

Figura 1 - Apresentação da Tertúlia: “As mulheres na Literatura”



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022.

As conversas sobre literatura infantil ocorreram em cinco encontros síncronos a partir das oficinas literárias, onde as discussões eram desencadeadas por meio da leitura de livros literários infantis. Durante as oficinas literárias foram apresentados vários livros de literatura infantil, que além de conhecer suas histórias, buscou-se conversar e refletir como trabalhar com estes junto aos bebês e crianças em que além de conhecer, conversar sobre eles, buscou-se refletir em como trabalhar com os livros junto aos bebês e crianças.

Faz-se necessário destacar que essa proposta não ocorreu apenas nos cinco encontros síncronos, mas perpassou todos os módulos da formação, articulando os livros de literatura com os conceitos abordados.

Nessa perspectiva, a proposta teve como objetivo a ampliação do repertório literário das professoras e dos aspectos relacionados à qualidade literária, bem como uma reflexão sobre a mediação literária. As temáticas das cinco oficinas foram: Memórias literárias, Ser Criança, As crianças e os livros, Famílias na formação e mediação literária. (Figura 2)

Figura 2 - Oficinas literárias



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022.

As propostas assíncronas (Figura 3) foram realizadas por meio da Plataforma Moodle - leitura dos textos dos cadernos, propostas de interpretação, reflexão e aprofundamento teórico, bem como a realização de atividades práticas. Assim, as professoras e tutoras não precisavam estar todas juntas ao mesmo tempo, possibilitando flexibilidade e auto-gestão do tempo na realização das atividades propostas. As interações

entre as professoras, tutoras e coordenadoras ocorreram a partir dos fóruns de debates, fórum Tira Dúvidas, a partir de aulas assíncronas que eram retomadas nos encontros síncronos, *padlets*, dentre outros. Ao longo dos oitos módulos, foram definidos períodos para realização das propostas pelas professoras, com o apoio das tutoras e coordenadoras de tutoria. Em alguns módulos, houve a necessidade de prorrogação dos prazos para entrega das atividades que foram analisadas e acolhidas pela coordenação da formação.

Figura 3 - Atividade assíncrona na Plataforma Moodle.



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022.

No decorrer da formação, aconteceram quatro seminários no canal Leitura e Escrita na Educação Infantil, com transmissão pelo Youtube, com a duração de duas horas, totalizando assim, oito horas. Em todos os seminários ocorreram apresentações culturais, assegurando a relevância da tríade arte-ciência-vida para a formação das professoras, bem como o conteúdo e a forma. Todos os seminários foram abertos ao público em geral com emissão de certificados de participação.

O seminário de abertura ocorreu em 11/03/2021 e as professoras e coordenadoras do curso (professora Doutora Hilda Micarello e a professora Doutora Mônica Correia Baptista) acolheram as professoras e apresentaram a organização do curso. Neste primeiro seminário, houve a participação do Deputado Rogério Correia e da Deputada Áurea

Carolina, que destinaram, por meio de emenda parlamentar, verba para o financiamento do curso. O primeiro seminário contou com a apresentação cultural do Grupo Serelepe e para cada seminário foram confeccionados convites com ilustrações da coleção (Figura 4).

Figura 4 - Convite para o I Seminário



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022

O segundo seminário ocorreu em 09/08/2021 e contou com a participação das professoras Solange Jobim e Souza, Ana Luiza Bustamante Smolka e Cecília Goulart. As professoras são autoras de unidades dos Cadernos 2 e 3. O Seminário foi aberto a todo o público com a emissão de certificação para todos os interessados (Figura 5).

Figura 5 – Convite para o II Seminário



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (2021/2022)

O terceiro seminário (Figura 6) ocorreu no período de 07 a 10 de dezembro de 2021, juntamente com a comemoração dos 10 anos da Bebeteca[7]. A programação contou com *lives* e oficinas abertas ao público em geral e com a participação das professoras da formação. O III seminário foi transmitido pelo canal do *youtube* e pelo instagram: projetoleituraescrita e bebetecaufmg.

Figura 6 – Convite e Programação para o III Seminário (frente)



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

Figura 7 – Convite e Programação para o III Seminário (verso)



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

7 A Bebeteca da FAE/UFMG foi criada em 2011 e é especializada no atendimento de bebês e crianças de até seis anos de idade. Para tanto, conta com um acervo adequado para essa faixa etária, espaço pensado para essas crianças e conta com profissionais devidamente qualificados para atuar junto a esse público.

O último seminário ocorreu em 01/04/2022, ocasião em que as coordenadoras Hilda Micarello e Mônica Correia Baptista apresentaram considerações relevantes sobre todo o percurso formativo. Contou ainda com a participação da Professora Rita Coelho. Foram produzidos vídeos das gestoras da Educação Infantil de cada município participante, além de depoimentos das coordenadoras, tutoras e professoras que participaram da formação.

Figura 8 – Convite de encerramento



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

Além das atividades propostas em cada módulo, ao final do módulo 3, deu-se início ao Trabalho Final - que ocorreu paralelamente ao curso - e foi elaborado coletivamente e organizado em quatro partes. Na primeira parte, as professoras descreveram um breve histórico da Instituição; já a segunda parte foi proposta um diagnóstico das creches e escolas em relação à leitura e à escrita, a partir de uma atividade assíncrona que ocorreu no módulo 5; na terceira parte a proposta foi da Elaboração de um Plano de Ação em relação à oralidade, à leitura e à escrita e por fim, a apresentação das considerações finais resgatando todo o processo de realização do diagnóstico e de construção do plano de ação buscando compreender as dificuldades e contribuições para melhor qualificar o trabalho das creches e escolas como um todo.

Nessa direção, buscou-se oportunizar ao coletivo de professoras de cada creche e escola a reflexão e análise de suas práticas com a oralidade leitura e escrita; a fim de identificar os avanços, dificuldades e fragilidades a serem superados. Ao longo do curso as

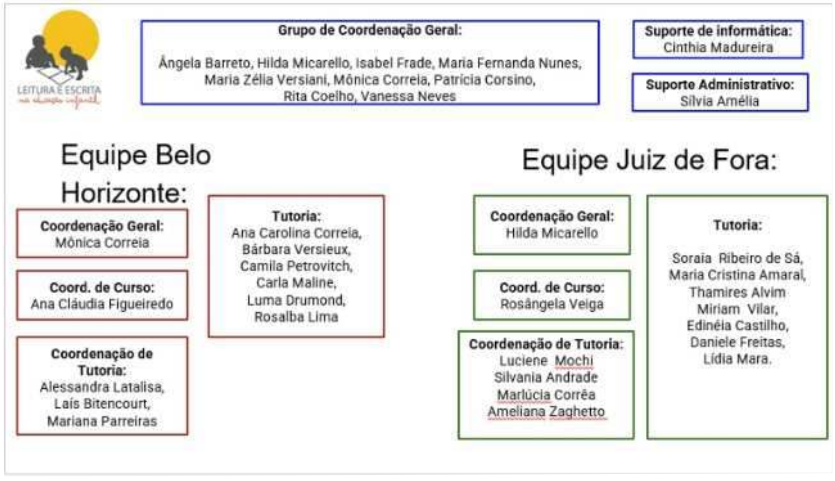
professoras foram convidadas a construírem o E-Book – Literatura Oral, considerando que, segundo Micarello e Baptista (2022)

> A literatura oral compreende diversos gêneros textuais transmitidos e mantidos, no decorrer do tempo, pela oralidade. A experiência ancestral de usar a fala, o som e o gesto corporal, o embalo, o ritmo faz com que a literatura oral seja carregada de significados que extrapolam os sentidos das palavras.

Assim, o e-book se constituiu em mais de 100 (cem) narrativas orais gravadas pelas professoras – cantigas de roda, provérbios, acalantos, cantos, contos, autos populares, brincadeiras cantadas, dentre outras. Outra ação da formação foi a construção do "Nosso Glossário", resultado de uma construção coletiva das turmas que selecionaram palavras ou expressões que consideravam importantes para serem conceituadas de forma mais detalhada. Essa elaboração contou com o apoio das professoras pesquisadoras para elaboração dos significados para os verbetes.

'Para que tudo isso ocorresse, nesta edição do curso, foi organizado um grupo da Coordenação Geral, constituído por professoras que conceberam e organizaram o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, suporte de informática, suporte administrativo, coordenadoras de tutoria e tutoras. O curso teve 14 (quatorze) turmas, sendo 8 (oito) delas em nosso município; as quais foram acompanhadas pelas tutoras. Cada tutora acompanha uma turma com aproximadamente 25 cursistas e a cada duas turmas, há uma coordenadora de tutoria. (Figura 9).

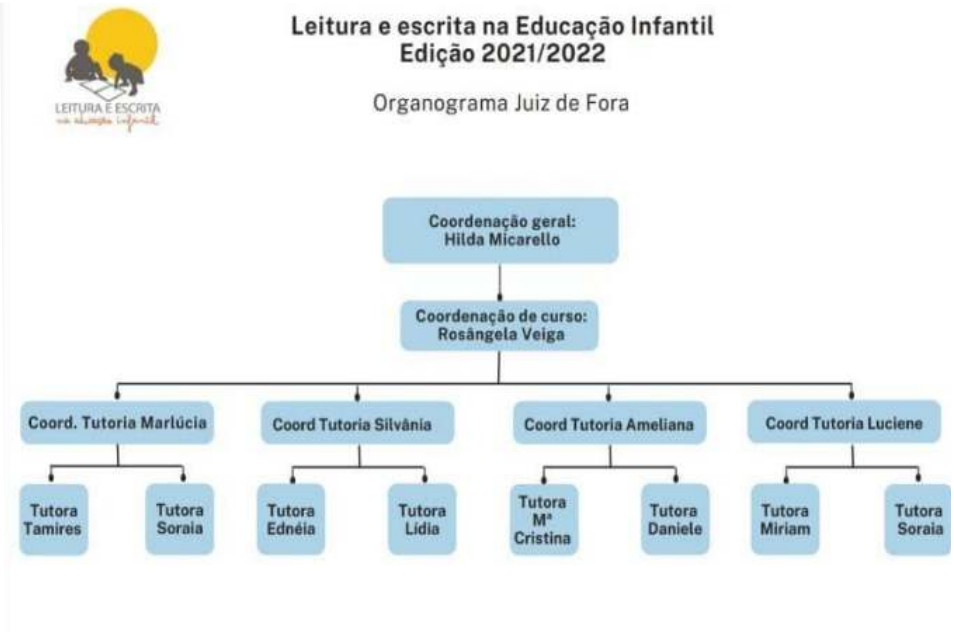
Figura 9 - Organograma do Curso



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022

A partir do organograma geral foi organizado o organograma de Juiz de Fora (Figura 10).

Figura 10 - Organograma de Juiz de Fora



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

Para a organização dos encontros, quinzenalmente ocorria um encontro entre as equipes da Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Minas Gerais, em que eram discutidos os temas dos cadernos para a formação das coordenadoras e tutoras, as tertúlias, as oficinas e avaliações, com a participação das coordenadoras e tutoras. Posteriormente, cada equipe se reunia com a coordenação geral do município para as formações locais.

As reuniões das equipes de Juiz de Fora e Belo Horizonte ocorreram quinzenalmente e a reunião com a equipe de Juiz de Fora também seguiu o mesmo formato. As reuniões constituíram espaços de formação para as coordenadoras e tutoras a partir dos estudos dos cadernos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para contextualizar esta formação realizada na Rede municipal de Educação de Juiz de Fora, trouxemos a descrição do material didático-pedagógico da coleção que foi usado no

curso "Leitura e escrita na Educação Infantil", o histórico de sua formulação e como se deu a organização do público-alvo pela instituição por meio de regiões: creches, pré-escolas e escolas com primeiro ano do ensino fundamental.

O contexto da Pandemia causada pela Covid-19 instituiu novas formas de formação para as professoras a nível local, nacional e mundial. Apesar das condições adversas causadas pela Pandemia, o encontro com a tríade ciência-arte-vida que é um dos pressupostos do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, atravessou toda a formação apoiando as coordenadoras, tutoras e professoras a compreenderem como os conhecimentos teóricos científicos e as diversas manifestações artístico-culturais dialogam com os desafios do cotidiano em nossas instituições, contribuindo para qualificar as práticas educativas junto aos bebês, crianças e suas famílias.

Por fim, cabe ressaltar que essa edição do LEEI nos mostrou que é possível fazer uma formação continuada de professoras da Educação Infantil a distância com qualidade, compromisso, rigor e sensibilidade. Nessa direção, no próximo ano, o município de Juiz de Fora dará continuidade a essa importante Política de Formação de Professoras, contemplando todas as Instituições que atendem a Educação Infantil, para qualificar o trabalho a ser desenvolvido com a linguagem oral, leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. et al. **Carta às professoras da Educação Infantil**. Disponível em: www.mieib.org.br, 2018 . Acesso em: 15 ago 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. 1ª ed. - Brasília, 2016.

BRASIL. **Portaria Nº 826, de 7 de Julho de 2017**. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=10/07/2017. Acesso em 12 jul 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017. Brasília: MEC/SEB, 2017.

UFMG. **Plataforma Moodle**. Disponível em: https://virtual.ufmg.br/extensao/my/. Acesso em: 12 julho 2022.

TERRA NULLIUS...
COMO VIVÊNCIA ESPACIAL E O ENUNCIAR LITERÁRIO EM VIDAS ESPACIALIZADAS[1]

Jader Janer Moreira Lopes[2]

> *Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar este outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e a minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, a expressão do rosto -, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situarmos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos (BAKHTIN, 1997, p. 43)*

RESUMO

Este artigo coloca em diálogo a literatura infantil e a vivência espacial de bebês e crianças pequenas. Fundamentado nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, sistematizada por Lev Semionovitch Vigotski e demais colaboradores, na Rússia pós Revolução de Outubro, aporta-se, sobretudo nos conceitos de vivência, de imaginação e criação como forma de desenvolver a consciência do espaço em que vivemos e suas diversas expressões, como as paisagens, os territórios e os lugares. Tem por objetivo principal, evidenciar coma as palavras "outras" (enunciados que chegam até nós), e não, somente, a experiência física no mundo, são elementos que também constroem as formas de existir geograficamente, de elaborar a consciência (que é sempre afeto e intelecto) dos elementos constituidores do espaço, que cria a sua dimensão de linguagem, marcada em condições axiológicas, que estabelecem a unidade entre o plano social e individual, como a dimensão indissociável que corporifica nossas vidas nos variados territórios. Pautado em uma pesquisa teórica, busca contribuir compreender a gênese da vivência espacial autoral. A Topogênese de bebês e crianças e suas relações com a literatura infantil é, portanto, sua temática central.
Palavras-chave: Vivência Espacial. Literatura Infantil. Topogênese.

ABSTRACT

This paper puts children's literature and the spatial experience of babies and small children into dialogue. Based on the studies of Historical-Cultural Theory, systematized by Lev Semionovitch Vygotsky and other collaborators, in Russia after the October Revolution, it focuses, above all, on the concepts of experience, imagination and creation as a way of developing awareness of the space in which we live. and its various expressions, such as landscapes, territories and places. Its main objective is to show how the words "others" (utterances that reach us), and not only the physical experience in the world, are elements that also build the ways of existing geographically, of elaborating the conscience (which is always affection and intellect) of the constituting elements of space, which creates its dimension of

1 Este texto foi escrito originalmente para apresentação da disciplina (Tópicos Específicos em Língua, Arte e Literatura I), da turma de Educação do campo (Lecampo/LAL), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a convite da Prof. Telma Borges.

2 Pós-doutorado pela Univestität Siegen/Alemenha. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do grupo de pesquisas e estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq.

language, marked in axiological conditions, which establish the unity between the social and individual plane, as the inseparable dimension that embodies our lives in the various territories. Based on a theoretical research, it seeks to contribute to understand the genesis of the authorial spatial experience. The Topogenesis of babies and children and their relationship with children's literature is, therefore, its central theme.
Keywords: Space Experience. Children's Literature. Topogenesis.

Terra Nullius. Essa é uma expressão de origem latina que tem como significado “Terra de Ninguém”. No projeto colonial, empreendido pelo continente europeu, sobretudo a partir do século XV, era o termo utilizado pelas nações para designar terras não mapeadas.

A Cartografia, linguagem criada pelo ser humano ao longo de sua filogênese (a história de uma espécie no decorrer da história geológica da Terra), marcada, em sua origem, pelas diferentes formas de registrar o espaço, passa a se alinhar fortemente ao projeto colonial. Assim, o ato de mapear os lugares era feito do ponto de vista do colonizador, desdenhando a vida dos que sofriam por esse processo.

O fazer cartográfico, agora marcado por uma dimensão singular e não mais plural, passa não apenas a significar o controle sobre essas terras, mas também formas de criar e conceber os espaços, de anunciar um “novo mundo”. Isso porque o registro espacial é também a criação espacial. Assim, inventam um imaginário do espaço (MASSEY, 2008) que tem, como base, uma única narrativa geográfica.

Nesse processo, outras cartografias são invisibilizadas, apagadas e, junto com o extermínio de muitas culturas, com elas se vão os diversificados saberes que envolvem a longa tradição humana de se orientar, localizar e registrar as paisagens, seus lugares, seus territórios e outras expressões do espaço geográfico. Os mundos outros passam a ser incluídos, em uma escala temporal, construída em uma perspectiva linear de conceber o viver. Assim, termos como “mapas primitivos” dizem não só de uma temporalidade, mas também de algo a ser superado na chegada de um mapa único a ser considerado e validado como a verdade de uma averbação cartográfica.

Apegado aos topocídios, termo criado por Porteus (1988), que virá a designar o aniquilamento das referências espaciais de um grupo social, temos o já anunciado por Boaventura Santos - epistemicídios (obras diversas, ver por exemplo, 2010) e, dentro deles, podemos falar também em cartocídios (LOPES, 2021). Como as muitas outras linguagens, os mapas também morrem. Como não existe vida isolada, toda morte é também o renascimento de alguém ou algo, mesmo que seja daqueles que exterminam o viver.

Isso porque é na morte da pluralidade de se traçar em rochas, em madeiras e em muitos outros portadores de registros espaciais que emerge um saber cartográfico único: eurocentrado e geopoliticamente desenhado pelo "norte".

Em uma obra literária, Janer (2017) narra o encontro entre uma menina que desejava fazer um mapa remendado e um colecionador de botões, dono de uma loja torta, em uma rua de uma cidade, situada em um lugar onde se dizia que era ali que o vento "[...] fazia a curva para voltar em seu caminho, por isso, fazia um som para avisar a todos que estava chegando e partindo" (JANER, 2017, p.14). Em um dado momento da narrativa, do encontro entre a pequena cartógrafa de tamanho, mas grande em intensidade de viver, com o botãoeiro, como era chamada aquela pessoa, temos o seguinte diálogo, ocorrido após ele solicitar que ela colocasse um botão bem enferrujado, próximo do seu olho:

> - Chega só um pouco perto. O que vê agora?
> A menina chegou, apertou bem o olho direito para que ele coubesse dentro do furo e disse:
> - Nossa, muitas destruições! Pessoas tristes e pessoas ferozes. Incêndios. Navios atravessando os oceanos. Muita gente correndo. Isso não é bom! Causa dor! Quanta tristeza.
> - É... não foi nada bom! Isso não é nada bom! São naus e caravelas atravessando os oceanos, são armas e cavalos cruzando os continentes, trens e locomotivas se espalhando pelos lugares. Destruíram muitas coisas, inclusive muitos mapas, muitas feições. Pessoas ficaram sem suas histórias e sem seus lugares. Fizeram os mapas ficarem tristes e sem voz, mas não mudos, silenciados. Os mapas viraram apenas retas, linhas e extensões, distâncias, por isso ficaram tão planos, só com uma vida, faltam as rugas que o tempo faz, esgotaram-se, tornaram-se instrumentos, são orientação e localização. Extenuaram-se!
> - Mas por que fizeram isso? Por que tanta destruição?
> - Porque essas pessoas não colecionam botões. Preferem colecionar outras coisas e por elas fazem tudo, até destroem. Inventam que existem interiores e centros. Lugares pequenos e grandes. Perto e longe!
> - Então nossa cidade não está no interior?
> - Não! E, grande e pequeno, é a história da escala virando geografia (idem, p. 24-5).[3]

Se a linguagem não se constrói de forma deslocada de seus contextos, o mesmo pode ser dito em relação aos termos que se referem aos espaços. A geopolítica da enunciação cria

3 O texto integral do livro "O Colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados" pode ser baixado de forma livre em https://ocolecionadordebotoes.blogspot.com/2017/11/texto-integral-em-pdf.html

um inventado espacial em que palavras como “centro”, “periferia”, “interior”, “em cima”, “embaixo”, “nortear”, “desnortear”, entre outras, passam a compor não apenas nossos vocabulários, nossas narrativas, mas também nossa relação com o mundo, pois, como muito bem apontou L. S. Vigotski (2007, p. 515), em uma de suas significativas afirmações:

> La conciencia se refleja en la palabra como el sol en uma pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que un mundo pequeño es a uno grande, lo que una célula viva al organismo, lo que un átomo al universo. Es el pequeño mundo de la conciencia. Una palabra con sentido es el microcosmos de la conciencia humana. [4]

Terra Nullius, nessa circunstância, é também uma expressão contextualizada nas relações enunciativas que se constroem entre os povos. A *Terra Nullius* é para quem? Há o ponto georreferenciado do dito. Mas, como o próprio Vigotski (obra citada) nos indicou, toda palavra muda o seu significado ao longo do seu existir em conviver. Assim, podemos assumir outra condição que se aproxima de uma das bases conceituais em que temos fundado nossos trabalhos: a vivência espacial.

Nesse sentido, *Terra Nullius* pode ser abertura. Em vez de encerramento, de acabamento aprisionado, passa a ser entendida por terra de ninguém, não por não estar mapeada, mas por apresentar possibilidades de muitas formas de conceber certos espaços presentes na superfície terrestre. Passa a ser guardadora de muitos enunciados espaciais de locais que escancaram suas paisagens para muitas leituras possíveis. São terras de muitos.

É sobre esses liames que vamos nos dedicar neste texto. Mas é importante deixar claro para o leitor que faremos algumas escolhas e recortes. Isso porque nos dedicaremos a pensar a literatura considerada para a infância, o que, tradicionalmente, temos chamado, em muitos campos de estudos, de Literatura Infantil.

Como esses textos, livros e outros emissários presentes nesse gênero textual se imbricam com a nossa consciência sobre lugares desconhecidos, forjam também as *Terra Nullius*, sendo, também, cartografias que nos jogam nesses territórios criados pela imaginação, mesmo sem nunca termos por eles caminhado. A caminhada física não é necessária para que nossos corpos (na totalidade do existir) se fundem a esses lugares.

Mas, antes de continuar, já que escolhemos falar em literatura (para bebês e crianças, que nunca são só para elas), contemos uma história. Sua inspiração está na epígrafe criada

4 Na tradução brasileira: “A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 2001, p. 486).

por Mikhail Bakhtin (1997), talvez uma das mais usadas para quem se dedica a estudar esse autor. Mas iremos para além dela, falando das pupilas negras presentes nos olhares humanos, por meio dos quais recorremos aos dois mundos que se encontram no próprio encontro de diferentes olhares.

> Pupilas Negras e Exórdio

Há muitas formas de se existir no mundo. A própria palavra “forma” é, ao mesmo tempo, situação e contorno de algo. Falamos das duas coisas, pois elas não vivem separadas nesta história que queremos contar. E ela começa com o nascimento de um bebê que acabara de chegar aos braços de uma pessoa grande, mas logo foi passando para outros. Naquele lugar, os corpos dos bebês começavam a se fundir com os espaços: indo de mão em mão, de braço em braço, de gente em gente, de local para local. Os olhos grandes e arregalados fincavam aos outros olhos. Havia olhos de variadas cores. Igualmente como corpos diferentes, cabelos e tantas outras coisas, inclusive o jeito de segurar aquele ser, que acabara de nascer. Uns apertavam mais, outros menos, um aconchegava, outro desconcertava, os braços tinham que se acostumar à sua forma, seus afetos e emoções para acolher aquele corpo, que às vezes ficava bem parado, em outras, bem movimentado. Aquela pequena vida que acabara de chegar obrigava os outros a recriarem seus corpos, seus gestos e acolhidas. Mas, no meio de tantas diferenças, havia algo comum: em todos os olhos, independentemente de suas cores, há um ponto negro, escuro, que chamamos de pupila. Na literatura médica, dizem que, por ser um espaço sem cor, uma abertura que liga o mundo externo e interno, apresenta essa aparência preta. Mas, para essa história, isso pouco importa, o que importa é ser negra. Era ali que aquele bebê mirava: o negro na pupila refletia os dois mundos daquelas pessoas. O escuro era origem. Isso aquele bebê parecia saber, já era um ser competente em linguagem e em compreender o mundo. Mas os bebês crescem e viram crianças. E isso, claro, aconteceu também com aquele que havia nascido já há algum tempo. E, enquanto virava criança, ia conhecendo outras cores do mundo, outras formas, que estavam presentes em tudo, nas pessoas, nas coisas e também nas paisagens. Toda vida é, ao mesmo tempo, sentimento. Com cada cor, cada forma que ia conhecendo e aprendendo, vivenciava uma emoção, um aroma, às vezes até um sabor. Mas tinha uma situação que incomodava aquela criança. Às vezes, queriam roubar as cores de que ela gostava, às vezes queriam mudar as cores de que ela tinha aprendido gostar, muitas vezes

querendo mudar suas compaixões sobre elas. Ela foi aprendendo que os encontros, por terem essa força transmutadora, gestam mudanças em nós mesmos. Mas, enquanto ela crescia, aprendeu que era necessário lutar pelas cores e pelas formas, pois lutar por elas era também lutar pelas emoções delas e pelas suas presenças no mundo. E se dedicou a isso. Por mais que tentassem trocar sua forma de existir, ela sempre continuava renascendo no escuro das pupilas dos olhos. O preto era sempre primórdio, não apaga o tornar-se, era eternidade em continuum.

[Para todas os bebês e crianças que nascem no escuro da pupila e cujas forças sociais buscam apagar ou borrar; para todos os adultos que lutam para enegrecer a beleza dessa cor no viver[5]] >

Essa é uma história sobre cores, mas poderia ser de muitas outras coisas. Ela foi criada para nos lembrar que, em nossas andanças por esse mundo, nas relações que estabelecemos cotidianamente em nossas vidas, a própria vida vai se tecendo. É nesse [con]viver e [co]existir (LOPES, 2021) que vai se tricotando a existência, sendo fiada nos muitos tecidos que estão presentes nos planos forjados em muitos tempos e espaços que se constroem na unidade sociedade-natureza-pessoas.

Nesse movimento, que vai fazendo a vida ser um encontro irrepetível, como bem nos lembrou Bakhtin e seu círculo (falo de VOLOCHINOV, MEDVEDEV; obras diversas), o ato de enunciação sempre ocorre em um espaço e tempo em que o encontro entre os verbos jamais se repete. Sempre temos mudanças nas expressões verbais e extraverbais (quem lê este texto mais de uma vez o fará em situações completamente diferenciadas, mudam-se as tonalidades das paisagens, a posição do corpo, o corpo e sua localização no espaço e no tempo, entre outras situações *geo-históricas*).

E, nesse movimento, que é sempre origem, há a produção do novo, da renovação. Nesse ponto de nossa narrativa, outro termo também deve ser considerado. Trata-se da palavra vivência (*perijvanie*, na língua russa – PRESTES, 2012). Esse é um potente conceito sistematizado por L. S. Vigotski (2006, 2018) para evidenciar como as transformações do ser humano ao longo do seu viver não podem estar situadas em planos absolutos do social ou do individual, mas sempre na unidade desses, dos quais emerge a autoria de cada um de nós, a partir dos quais vamos nos singularizando e transformando o social em cultural, tornando-nos seres cientes e conscientes de nosso ser e estar na vida.

5 Criado pelo autor para este texto.

Todo bebê que chega ao mundo já encontra as pupilas daqueles que o acolhem. Essas pupilas são manifestações e indícios do nascimento dos signos que jogam o ser humano para muito além de sua corporeidade biológica e individual. Mesmo que não neguemos a primeira condição, pois não é possível viver sem nossas corporeidades, nossos recortes epidérmicos se fazem imersos nos campos semânticos que estão no mundo recheados de valores, normatizações, desejos, negações, instituições, um mundo de muitas linguagens. Mais uma vez, podemos retornar a Vigotski (2018a), que já dizia que aquilo que esperamos ao final do desenvolvimento já está na vida em seu começo, mesmo que não ocorra como o desejado.

Mas, como esse plano social não apresenta a condição determinante, absoluta, que gera uma relação de causa e consequência, tem sempre a dimensão de ser [*con*]. Uma vez que nossa existência não comporta a totalidade das outras existências, vamos nos singularizando, vamos desenvolvendo nossa personalidade (para usar um conceito do próprio Vigotski, hoje muito tensionado nos estudos contemporâneos, mas comum em sua época) como seres autorais. A consciência se constitui nesse processo, nesse ir e vir, de seres situados nos tempos e nos espaços, em uma das conhecidas frases do autor bielorrusso, ao falar da sistematização das funções psicológicas superiores:

> **[...] as funções psicológicas superiores, as características específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções individuais das crianças** (VIGOTSKI, 2018, p. 91, grifos do autor).

Jerebstov (2014) traz uma bela metáfora que faz a diferença entre o social e o cultural. Ao evidenciar o surgimento da cultura em cada um de nós, para ele (baseado nos postulados da Teoria Histórico-cultural), é recolhendo vestígios, cacos cheios de histórias e geografias, esses "pedacinhos" que são deixados pelas gerações pregressas, que estão espalhados no presente, que vamos nos criando, fazendo os arranjos de nós mesmos. A cultura são os coágulos que criam a nossa humanidade, promovendo nosso processo de humanização. Em suas palavras: "Vêm à memória palavras célebres sobre a cultura. Cultura é aquilo que sobra quando tudo está esquecido. É possível se esquecer dos fatos, das normas, de situações diversas, mas os coágulos espirituais permanecem. Permanece o sentido condensado que torna o homem Homem" (JEREBSTOV, 2014, p. 26).

E, dentro desse processo, estão todas as linguagens, todos os gêneros discursivos, todas as formas e cores, todas as paisagens, todos os artefatos físicos (que sempre são simbólicos), inclusive a palavra do outro. E é dentro desse processo que está, também, a vivência espacial, a busca de compreender as várias forças que se fazem em coágulos de paisagens, territórios, lugares, regiões e muitas outras expressões que estão no campo geográfico, que se enraízam em nós e nós no mundo.

E, com isso, afirmamos a condição geográfica do ser humano. Todo ser é histórico, mas todo ser é geográfico. Isso porque, nesse mundo herdado, está também a linguagem espacial, que faz esse encontro geracional. Milton Santos (2004a; 2004b) fez questão de não nos deixar esquecer de que, se a história está morta em sua condição passada, ela permanece viva no espaço presente e em suas expressões linguageiras, que são sempre carregadas de valores, basta olharmos as paisagens que nos envolvem.

Do conceito de vivência (*perijanie*) de Vigotski que assumimos, chegamos ao conceito de vivência espacial (em russo *prostranstvennoe perejivanie / пространственное переживание*[6]) e com um recorte específico, que é a dedicação que temos feito em muitos anos de pesquisa e estudos, em compreender (no sentido bakhtiniano, 2007, para quem esse termo não tem o mesmo sentido de explicação) como os bebês e crianças pequenas recolhem esses vestígios do mundo social para transformá-los em cultura espacial. Ao nos aportarmos na vivência, já reconhecemos que a vivência espacial está posta na condição de *Ur-wir* (ver LOPES, 2021), ou seja, não nesses encontros entre o espaço geográfico herdado e a vivência do contemporâneo, que vai tecendo essas linhas, essas formas, esses cheiros, esses aromas, os sabores, os nossos valores espaciais.

Mas, aqui, é necessário entrarmos em dois pontos significativos, que também foram trazidos por Vigotski (2001, 2018b), que envolvem as concepções de imaginação desse autor e também a sua forma de olhar para as vivências estéticas.

Vamos nos dedicar à primeira. Para Vigotski (2018b), como já citado em outros textos

6 Unidade sistêmica e social que o termo perejivanie nos leva. Falamos assim em пространственное переживание (prostranstvennoe perejivTradução do conceito por George Yurievitch Ribeiro. Vamos nos dedicar a inserir a expressão em russo nos diversos textos que abordam tal conceito pelo fato de que sua origem está nesse idioma e na expressão sistematizada por L.S. Vigotski a qual nos devotamos a estudar em nossas pesquisas. É, assim, um princípio ético com esse autor, além de, claro, também nossa escolha para olhar esse vocábulo forjado por ele. Comisso, o recorte espacial, por mais que pareça uma expansão ou um recorte, é, sobretudo, uma dimensão dentro da anie).

nossos (ver, por exemplo, LOPES, 2021), a imaginação é a base de toda a criação humana[7] e ela se aporta na mesma condição da vivência. Mas, aqui, o autor traz um outro conceito que é fundamental para compreender as relações de autoria: o de reelaboração criadora (*Tvortcheskaia Pererabotka*). Todo bebê, toda criança (apesar de esse ser nosso recorte, não estamos excluindo também os adultos), ao experienciarem seus mundos, irão recolher esses elementos e reelaborar, de forma criativa e criadora, um novo mundo, criando-se nesse novo mundo pela vivência. Nesse andamento, a imaginação vai se constituindo, abrindo-se para leituras diversas de mergulhar no existir social.

Ao explicar como ocorre esse processo, Vigotski (obra citada) rompe com uma narrativa que já se tornou clássica em muitos estudos que envolvem a vivência espacial humana, pois esse autor irá nos dizer que

> [...] a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da criança. (...) a imaginação sempre se constrói de materiais hauridos da realidade. (ibidem, p. 20-1)
>
> A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é diferente, mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. (ibidem, p. 23)

E continua o autor com um exemplo que elucida seu postulado:

> Quando, baseando-me em estudos e relatos de historiadores ou aventureiros, componho para mim mesmo um quadro da Grande Revolução Francesa ou do deserto africano, em ambos o quadro resulta da atividade de criação e imaginação. Ele não reproduz o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência. (ibidem)

Vigotski (idem) irá, ainda, trazer mais duas dimensões que envolvem a relação entre a imaginação e o meio, uma marcadamente criada pelo caráter emocional e outra que gera uma construção completamente nova, materializada em artefatos da cultura, que irão gerar outros possíveis artefatos.

Mas, para nossas reflexões, essas duas transcrições já bastam. Isso porque, a partir do expresso, devemos assumir, com o próprio Vigotski (idem), que a vivência espacial não se

7 Em suas palavras: “Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se em dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se igualmente possível a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2018b, p. 14)

restringe à experiência sensório-motora somente. Se essa é uma de suas condições, ela jamais pode ser precedida do contexto em que ela ocorre, pois, junto a ela, está um espaço forjado de valores no qual ocorrem muitas enunciações que estão entrando nessa gênese.

Ou seja, as palavras outras são elementos que também constroem nossas formas de existir geograficamente no mundo, de elaborar nossa consciência (que é sempre afeto e intelecto, na proposta desse autor) dos elementos constituidores do espaço, que cria, portanto, a dimensão de linguagem que estabelece a unidade entre o plano social e individual, a dimensão indissociável que corporifica nossas vidas no mundo.

É isso que temos chamado de topogênese (LOPES, 2020, 2021). Para compreender a gênese da vivência espacial, não basta olhar o movimento, o deslocar, solitário (MASSEY, obra citada) desses bebês e crianças, mas a totalidade do contexto. Isso porque, como já anunciamos, também, em outras obras (LOPES, 2021), se a experiência é a redução do viver o evento (mesmo que seja no coletivo), a vivência (e aí está a espacial) é a unidade que traz o contexto para a criança quando ela vive certo evento. Todo ser humano (incluindo os bebês e as crianças) jamais "internaliza" (aqui colocada entre aspas para marcar a diferença dos clássicos conceitos de interação e internalização) somente o evento, mas todas as redes sociais que nele estão contidas.

Portanto, a formação do imaginário espacial, das paisagens, dos lugares não ocorre apenas pelo contato físico com esses espaços. As narrativas, os enunciados que nos colocam em relações com os outros também levam a isso, mesmo que possuam emoções diferenciadas, vivências qualitativamente diferentes, estão forjando nosso viver. Aqui, pautam-se importantes considerações que envolvem a literatura infantil. Para nós, que nos dedicamos a trabalhar com bebês e crianças, deveríamos nos perguntar: quais narrativa estamos ofertando para esse grupo geracional que chega até nós? Que palavras, imagens estamos presentificando em ofertas para que elas possam ter suas vivências? Pensemos, por exemplo, quais paisagens são ofertadas? Quais grupos sociais são privilegiados? Como a constituição de uma paisagem e os valores que dela emanam, envolve as pessoas que ali vivem? E, como nos apresenta Silva (2021): quais posições espaciais os personagens ocupam na rede discursiva presentes nos textos e seus contextos?

Essas perguntas nos levam ao segundo ponto de que falamos, anteriormente, como importante de ser registrado: o da vivência estética.

Hoje, sabemos que a vida de Vigotski, que nasceu na cidade de Orsha, mas cedo foi para Gomel, que viria a ser sua cidade natal, foi muito marcada pelos seus tempos nessa

última localidade, antes de se deslocar para Moscou. Na Bielorrússia, ele recebeu de presente de seu pai (PRESTES, 2012), o livro de Espinoza, que iria influenciar de forma intensa sua forma de ver o mundo[8]. Ali ele iria vivenciar o encontro com o teatro e, com ele, escrevendo nos jornais locais, produzir suas resenhas teatrais. Tudo isso iria se desdobrar em uma de suas importantes obras: a Psicologia da arte (2001) e na criação da própria Teoria Histórico-cultural.

Recorremos a Sobkhin (2017, p. 09), para entender a relevância desses escritos:

> As resenhas teatrais de Vigotski do período dos anos 1920 são pouco conhecidas para o leitor contemporâneo. Entretanto, elas têm um valor indubitável não apenas para a crítica da arte, como também para a psicologia. Nelas, expressam-se claramente as origens da psicologia não clássica e da concepção histórico-cultural. Nos trabalhos sobre o teatro, no início de sua carreira, já se revela com muita precisão a lógica geral que define a especificidade metodológica da abordagem histórico-cultural que, mais tarde, será efetivada em suas investigações psicológicas fundamentais.

Do teatro, partimos para compreender como a experiência estética se faz na vivência, outra contribuição significativa de Vigotski (2001), que escreveria uma frase a se tornar um dos axiomas mais famosos desses seus estudos, trata-se da afirmativa: “a arte é o social em nós” (idem, p. 315). Sua afirmação nos reporta para compreender que a arte é dialética, ela constitui a fronteira entre dois planos: o meio e a pessoa, não sendo, portanto, uma representação da realidade, nem também apenas uma manifestação individual. É uma forma singular de expressão, de reelaboração das emoções humanas. A catarse que se constitui da vivência estética é qualitativamente diferente de outras vivências. E, nesse sentido, potencializa condições revolucionárias na imaginação, de transformação e superação do vivido.

Há uma outra frase célebre presente nesse livro que vai explicitar os apontamentos inovadores do autor (idem, p. 307) para compreender as relações entre a arte e o humano: “A arte está para a vida como o vinho para a uva”. Recolhem-se, das videiras da vida, as uvas, que serão transformadas para além de sua condição de existir como uvas, mas também das próprias videiras que as criaram; para além das videiras e das uvas, existirão os

8 Para maiores detalhes da obra das relações entre a Teoria Histórico-cultural e os pressupostos elaborados por Spinoza, ver o importante e elucidativo artigo de Luiz Miguel Pereira, intitulado “A influência do pensamento filosófico de Spinoza na elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski: um breve panorama”, disponível no livro COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; LOPES, Jader Janer Moreira; PEREIRA, Luiz Miguel Pereira [Orgs.] A ciência romântica de Luria: contextos de uma época e estudos contemporâneos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. O livro pode ser baixado em:
http://geografiadainfancia.blogspot.com/2022/06/a-ciencia-romantica-de-luria-contextos.html

vinhos que serão criados. Esses vinhos, ao permanecerem como vinhos, transformam a vida daqueles que os experienciam e os vivenciam e que, mesmo na ilusão de uma emoção particular (a catarse que se expressa em cada função artística), está atrelada ao t*erroir* como a unidade e a totalidade constituinte de cada um de nós. Vigotski (idem) vai afirmar:

> A arte é o social em nós, e, se seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como o coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, seu efeito é um efeito social (idem, p. 315).

Essas alegações nos fazem retornar à dimensão da vivência espacial e de suas relações com a literatura infantil: como as narrativas que se transformam em vida pelas nossas ações frente aos outros, aqui, no caso, bebês e crianças, tensionam emoções e valores atribuídos a cada paisagem terrestre? Essa é a questão final que desejo voltar a partilhar.

Se a *Terra Nullius* foi um termo criado para controle, podemos reinventar, em nossas intencionalidades com as crianças, um outro sentido para essa expressão: que nossas escolhas possam ser criadoras de um mundo marcado pela diversidade e diferença, que a vivência estética possa refundar o criado, o arcaico do existir, preservando aquilo que é valor de transformação para uma vida em ser livre, refundando aquilo que nos aprisiona e faz, das forças sociais, a subalternização de muitos.

Esse é o olhar para o negro da pupila, que pode fazer entender o escuro como ato de criação e imaginação, para além das emoções que nos foram herdadas, que nos afetam e afetam os outros. É assim que a *Terra Nullius* se encontra em exórdio e pode nos salvar dos confinamentos sociais a que somos cotidianamente submetidos.

Terra Nullis deixa de ser “terra de ninguém” para ser local de encontro, para renovar o caminhar daqueles que fazem de suas vidas a escolha ética de mergulhar na pupila alheia, reconhecendo que, ali, não há o vazio da luz, mas a nascença que está prenha de vidas, de palavras, de enunciações, de histórias e geografias em princípios, porque todas as pupilas carregam gentes e paisagens.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JANER, Jader. **O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados.** Juiz de Fora, 2017, E-book. Disponível em: https://botaoeiropostagem.blogspot.com/

JEREBTSOV, Serguei. N. Gomel - a cidade de I.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas, sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico Cultural de L.S. Vigotski. **VERESK** – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014.

LOPES, Jader J. Moreira. **Terreno Baldio** – um livro para balbuciar e criançar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PORTEOUS, John D. Topocide: the annihilation of place. In: EYLES, John; SMITH, David M. (eds.). **Qualitative methods in human geography**. Cambridge: Polity Press, 1988.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2004a.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem.** São Paulo: Edusp, 2004b.

SILVA, Telma B. A literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea e a desobediência epistêmica: reflexões e impasses. **Revista De Filosofia Aurora**, v. 33, nº 59, 2021. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27931

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev. S. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, Lev. S. **Pesamiento e habla**. Bueno Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev. S. **Sete aulas de Pedologia.** Rio de Janeiro: Epapers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na Infância.** São Paulo: Expressão Popular. 2018b.

A LITERATURA, OS BEBÊS E OS LIVROS: UMA EXPERIÊNCIA DAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Bianca Recker Lauro[1]
Juliana Bandeira James[2]
Núbia Aparecida Schaper Santos[3]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir as estratégias adotadas no município de Juiz de Fora durante o período da pandemia e o que foi possível aprender em relação às práticas pedagógicas nas creches. Inicialmente, apresentamos os decretos, resoluções e portarias que respaldam a suspensão dos atendimentos nas creches e escolas. Em seguida, caracterizamos o contexto das creches no município de Juiz de Fora e, posteriormente, relatamos as dificuldades e desafios enfrentados nesse período, assim como a busca em diminuir o distanciamento entre famílias, bebês, crianças e creches através da literatura.
Palavras-chave: Literatura. Bebês. Creche. Pandemia.

ABSTRACT

This article aims to reflect the strategies adopted in the municipality of Juiz de Fora during the pandemic period and what it was possible to learn in relation to pedagogical practices in daycare centers. Initially, we initially present the decrees, resolutions and ordinances that support the suspension of care in day care centers and schools, then we characterize the context of day care centers in the municipality of Juiz de Fora and, later, we report the difficulties and challenges faced in this period, as well as as the search to reduce the distance between families, babies, children and day care centers through literature.
Keywords: Literature. Babies. Daycare. Pandemic.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a disseminação comunitária do COVID-19 em todos os continentes, caracterizando uma pandemia. A educação brasileira iniciou um momento histórico jamais vivenciado em um passado recente, no qual escolas e creches foram fechadas e o cuidado-educação aos bebês, crianças e adolescentes foram suspensos por essas instituições por tempo indeterminado. A situação

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Educação Infantil e pedagoga. Professora e Coordenadora da Rede Municipal de Juiz de Fora. Supervisora de Atenção à Educação na Diversidade da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.
2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pedagoga, Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade de Caxias do Sul. Professora e coordenadora da Rede Privada de Juiz de Fora. Autora de 13 livros infantis publicados entre 2013 e 2022.
3 Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH.

desencadeada pela pandemia trouxe inúmeros sentimentos, em especial, destacamos o medo, a incerteza e angústia, criando assim, novos modos de ser e estar no mundo e nos levando a repensar outras formas de conviver em comunidade:

> A maior delas põe em confronto o sentido de comunidade e o funcionamento do mercado-este último narrando-se publicamente como a própria condição de existência do comum, ou seja, sem mercado não há emprego, renda, trabalho e chegaremos ao colapso; por outro lado, a comunidade é pensada como um valor a priori, no qual a vida é o valor fundamental e deve ser preservada a partir da intervenção do Estado no controle da pandemia (OLIVEIRA et al, 2020, p. 209).

Os autores nos alertam que em países de elevada desigualdade social e parco investimento em saúde pública, como o nosso, a pandemia expôs as fraturas de sua democracia e o acesso às políticas de proteção à vida, atingindo principalmente, a população negra e pobre.

Vimos a pandemia entrar em nosso país primeiro por meio das classes abastadas, pela chegada de pessoas que voltavam de viagens ao exterior e que trouxeram o vírus. A primeira narrativa sobre a situação vivida era de que estávamos no mesmo "barco", o cotidiano modificado, todos e todas em isolamento social. Porém, aos poucos, percebemos, segundo Silva (2021) que essa aparente "igualdade" provocada pela contaminação do vírus teria dimensões nada igualitárias em seus efeitos.

No campo da Educação, vivenciamos experiências nunca antes vividas em passado recente, com a necessidade de suspensão das atividades presenciais de escolas e creches como medida preventiva. Afirmamos a Educação como constitutiva para a construção e compreensão dos sentidos da vida, como o alimento que nos humaniza. Isso revelou inquietações e nos convocou a pensar sobre como seriam as escolas e creches estando presentes na vida de bebês, crianças e jovens. Para Santos (2020):

> Eu diria, dialogando com Paulo Freire (2000), que uma das primordiais tarefas pedagógicas em tempos de medos é trabalhar contra as forças que imobilizam; é ter a ousadia de tensionar aquelas mesmas forças que repetem às classes populares que precisamos de menos humanismo e mais tecnicismo; de mais armas e menos livros; de menos ideologia e mais resultados; de menos experiências literárias e estéticas e mais livro didático na Educação de crianças; mais pragmatismo neoliberal e menos pedagogia crítica e libertadora; menos autonomia docente e mais tarefeiros e tarefeiras; mais brincadeiras de matar gente no imaginário coletivo (SILVA, 2021, p.10).

Inegavelmente, o impacto da pandemia atingiu a todos e todas de modos diferentes,

em especial, a categoria docente. Professores e professoras se viram, em curto tempo, levados a criar estratégias pedagógicas em um cenário, por vezes, precarizado. Comungamos das ideias explicitadas por Silva (2021) do quanto professores e professoras, em todas os segmentos da Educação, trabalharam contra as forças que tentavam nos imobilizar, buscamos, diante dos medos e incertezas, a reinvenção por meio da arte, da literatura, dos livros e das experiências literárias como refúgio e acolhimento, coletivizadas e compartilhadas.

AS CRECHES CONVENIADAS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Em virtude da situação de calamidade pública, as instituições tiveram suas atividades suspensas através do Decreto 13.893 de 17/03/2020 no município de Juiz de Fora. Várias portarias, decretos e resoluções respaldam essa suspensão, dentre elas: a Portaria nº 356/GM/MS, de 11 de março de 2020, a Declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, os Decretos Estaduais 47.886/2020, publicado em 15 de março de 2020, e 47.891/2020, publicado em 20 de março de 2020, os Decretos Municipais 13.893/2020 e 13.894. Os referidos documentos tinham como principal objetivo conter a disseminação da COVID-19 e preservar a saúde pública.

Neste município, o atendimento dos quatro meses aos três anos é realizado em 46 instituições parceiras/creches. A partir da compreensão dos bebês e crianças como sujeitos de direitos e da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, alguns preceitos que dão suporte às práticas com bebês e crianças foram sendo questionados durante o período de pandemia, nos fazendo refletir sobre as práticas e o currículo nas creches.

Se antes da pandemia era imprescindível defender os princípios éticos, estéticos e políticos da área da Educação Infantil, no contexto da Covid-19, era necessário reafirmar e refletir sobre a vida delas e das atividades do cotidiano nas quais as diferentes linguagens fossem constituídas nas ações dos bebês e crianças, fortalecendo-lhes como sujeitos ativos, criativos e críticos. Era necessário trazer a presença das creches no contexto de ausência das atividades presenciais na vida das famílias.

Durante 19 meses, as Instituições foram fechadas para o atendimento. Os bebês e crianças tiveram suas atividades suspensas e os profissionais das creches vivenciaram, pela

primeira vez, o trabalho remoto, participando de formações *on-line*. Experienciamos o contato com várias ferramentas, até então desconhecidas como: *zoom - meet - google classroom* e tantas outras que foram surgindo em nossas vidas. Aos poucos, as atividades com as crianças também foram retornando em formato não presencial, tendo como principal meta fortalecer os laços afetivos com as famílias, para que a pandemia não afastasse as crianças e famílias das Instituições. Isso exigiu, de todos nós, criatividade para reinventar o atendimento naquele momento a distância, de uma forma que essa distância fosse amenizada e a creche continuasse sendo referência e presença no cotidiano dos bebês e crianças.

Interrogamo-nos, diante da necessidade de isolamento social, sobre algumas questões, entre elas: como assegurar que as ações da Secretaria Municipal de Educação possibilitem aos bebês e crianças os direitos referentes à formação continuada de seus profissionais, supervisão pedagógica, alimentação escolar e distribuição de materiais? Considerando as especificidades no cuidado-educação de bebês e crianças pequenas, como seria possível pensar no diálogo entre saúde, educação e assistência? Como dialogar com as famílias? Como pensar o lugar da docência na Educação Infantil em tempo tão complexo?

A creche não só cumpriu seu papel educacional, mas também social e político, ao orientar e acolher as famílias em relação à COVID-19, os cuidados com a saúde, os protocolos de higiene e as políticas de assistência que foram criadas durante esse período, orientando e encaminhando as famílias aos programas que auxiliassem a distribuição de cestas básicas e auxílios emergenciais. Em síntese, durante o período de isolamento, o esforço foi construir com as famílias, bebês e crianças, a continuidade da existência da creche, da professora e da história vivenciada até ali.

Esquivando-se do receituário conteudista e de entretenimento, o município buscou a partir dos estilhaços de memória da relação dos bebês e crianças com a escola e a creche, tecer possibilidades. A música, a brincadeira, as histórias foram fios que permitiram encontrar, na brecha das casas afetadas pelo contexto da pandemia, a inserção de elementos que pudessem trazer outros sentidos para o vivido, inclusive na perspectiva de pensar a escola na sua temporalidade, como dimensão concreta e simbólica (SANTOS, 2020).

Em outubro de 2021, as creches retornaram presencialmente, com carga horária reduzida, em um esquema de rodízio por bolhas, seguindo os protocolos sanitários

elaborados pelos órgãos oficiais. Aos poucos, os protocolos foram implementados e as rotinas nas instituições retomadas. Compreendemos que a expressão “novo normal” não se aplica, porque não se trata de uma volta à normalidade.

Com a pandemia, o futuro mudou muito. A tragédia da Covid-19 acordou-nos? Ainda bem. Neste presente incerto, precisamos afirmar que há sempre a possibilidade de outros futuros. Nem tudo se esgota no imediatismo do presente. Só o ser humano sabe que há futuro. É isso que nos distingue de todos os outros seres vivos. Voltar à normalidade? Não. Este é o tempo de inventar, isto é, de construir coletivamente uma outra educação” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.13).

> O que Nóvoa e Alvim (2021) nos fazem refletir é sobre a necessidade de reinventarmos nossas práticas frente a esse novo tempo, a necessidade de, no coletivo, criarmos outras formas de ser e estar com os bebês e crianças nas creches, partindo da experiência que tivemos na pandemia de ressignificar os currículos de forma mais significativa.

OS DESAFIOS FRENTE À PANDEMIA

Parece-nos, com o advento da pandemia, que aquilo construído historicamente pelos movimentos sociais, pelo movimento dos fóruns de Educação Infantil, pelo contexto das práticas e pela produção de conhecimento, revelou-se ameaçado na sua condição de permanência, por meio das propostas de ensino remoto, com atividades artificializadas, sem a necessária medida de experiências de ingresso de bebês e crianças no espaço de produção simbólica e na consolidação de vínculo afetivo (SANTOS, 2020).

Vários desafios surgiram durante esse cenário: vulnerabilidade das famílias, fome, desemprego, perda de familiares e dificuldades frente às tecnologias. O lado humano nunca foi tão colocado à prova como naquele momento. Campanhas de doação de alimentos, confecção de máscaras para as crianças, apoio emocional às famílias e às perdas dos familiares por Covid-19.

Refletir sobre as dimensões dos direitos humanos fundamentais das crianças, famílias e profissionais da Educação Infantil é crucial (CAMPOS, 2020). Isso implica estratégias que contemplem os cuidados com a saúde, o acolhimento das fragilidades humanas, o planejamento de um ambiente com as regras sanitárias e, principalmente, afetivo, que permita aos bebês e crianças explorar, brincar, expressar e conviver, e também direito dos profissionais de serem envolvidos no planejamento dessas ações.

E dentre tantas dificuldades, as creches precisavam pensar e refletir sobre o significado e as estratégias para se fazerem presentes na vida dos bebês e familiares, mesmo que de forma remota. Como pensar as questões pedagógicas abandonando práticas de “trabalhinhos”, atividades/conteúdos e oferecer aos bebês e crianças atividades que fossem significativas? Como proporcionar momentos de encontros *on-line*, nos quais a dimensão de afeto fosse apresentada mesmo que a distância?

As creches recorreram a várias estratégias durante a pandemia como literatura, livros infantis enviados para as famílias, contação de histórias em vídeos de *Youtube* gravados pelas próprias professoras. Além disso, foram utilizados os canais criados pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora como o “Cadinho de Prosa” e “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”, no *Youtube*. A música, a brincadeira, as histórias foram fios que permitiram encontrar, na brecha das casas afetadas pelo contexto da pandemia, a inserção de elementos que pudessem trazer outros sentidos para o vivido, inclusive na perspectiva de pensar a escola na sua temporalidade, como dimensão concreta e simbólica.

Porém, era preciso também pensar em atividades para aqueles que não tinham acesso à internet. Boto (2022) nos alerta sobre a importância de transformar o conteúdo do ensino ministrado em atividades a distância, nos levando a um impasse, pois há alunos nas escolas públicas e mesmo nas universidades que não têm acesso à internet banda larga, de tal modo que muitas vezes, parecia inviabilizada a própria mobilização dos recursos da internet para dar sequência ao ensino. Sem contar a importância de olhar para esses alunos de modo a não reforçar ainda mais a segregação social. Era necessário pensar em atividades que incorporassem e atingissem a todos. Esse foi um dos maiores desafios que os profissionais da Educação enfrentaram.

Assim, atividades como ligações telefônicas para conversar com as crianças, envio de músicas, histórias e livros, um canal específico de TV[4], inclusive com programas voltados para Educação Infantil, que foram utilizados como estratégias que possibilitaram o encontro entre bebês, creches e famílias frente à pandemia.

4 No dia 26 de novembro de 2020, foi assinado o contrato para prestação de serviço de transmissão de TV de projetos educacionais direcionados aos alunos da rede municipal de ensino, o canal da TV Diversa. Dentre os conteúdos audiovisuais previstos na grade, estavam os programas dos projetos “Cadinho de Prosa” e “Vamos Aprender”, que eram apresentados na JFTV Câmara e ganharam espaço ainda maior nesse novo canal. Também eram exibidos conteúdos disponibilizados pela UFJF e por outras instituições que estavam em contato com a Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), responsável pela programação do canal.Fonte:https://www.acessa.com/educacao/arquivo/noticias/2020/11/27-prefeito-assina-contrato-com-para-transmitir-programacao-educacional/

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ESTRATÉGIAS DE REAPROXIMAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Defendemos, neste artigo, a creche como lugar de construção de subjetividades, lugar de afeto/afetação, um lugar de contradição, assim como a vida, um lugar de acontecimentos (SANTOS, 2019). Ao lado disso, afirmamos a literatura como possibilidade da construção de um mundo mais hospitaleiro e menos árido (LÓPEZ, 2018).

A despeito de documentos oficiais, especificamente a Base Nacional Curricular Comum na Educação Infantil, fica claro que "a experiência com a literatura infantil, proposta pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo" (BRASIL, 2017, p. 42). O contato com uma variedade de gêneros literários como contos, fábulas, poemas, cordéis propicia a familiaridade com livros e uma grande contribuição para constituição de um sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Ramos (2010) afirma que "as crianças pequenas ainda vivem num universo iletrado e lúdico e acolhem com prazer manifestações verbais que priorizam o tecido melódico" (RAMOS, 2010, p. 63). A escuta da contação de histórias, o uso das rimas, o ritmo, ouvir música contribui para o desenvolvimento da área cognitiva e também afetiva da criança, daí a grande importância e eficácia dessa intervenção cultural na vida das crianças, não só durante a pandemia, quando promoveu momentos afetuosos em casa e as ligou a escola, mas durante toda a existência delas.

Somos sempre afetados de formas distintas. Quando algo nos toca, sua intensidade definirá como isso penetrará em nossa memória, e nossa personalidade nos dirá se gostamos daquilo ou não. Segundo Santos (2012), de maneira complexa, nossos afetos e emoções, que outrora eram apenas um rastro da condição biológica, transformam-se do momento do ingresso do humano na cultura, a partir da linguagem e da história, construídas no transcurso da vida.

A literatura infantil inova, inaugura um modo de ver e dizer, em que está em jogo o imaginário, não a racionalidade, uma vez que, no terreno do imaginário, os limites são mais amplos, conforme defende Ramos (2010). O livro, como artefato cultural, possibilita a experiência dos sentidos, a unidade conteúdo-forma. Para além disso, a literatura possibilita

narrar o mundo, implica a disponibilidade de um humano para outro humano. Possibilita circular a palavra, que constitui o psiquismo dos bebês e crianças, possibilita o silêncio e a escuta (LÓPEZ, 2016).

De acordo com López (2016), a Educação Infantil constitui um território fértil e novo para práticas artísticas, educativas e culturais. Entretanto, nem sempre foi assim, visto que a infância passou a ser valorizada no séc. XVII, quando o humanismo originou mudanças na representação da infância (CHALMEL, 2004).

Demorou para que as Ciências Sociais e Humanas compreendessem a criança e a infância como temas centrais de suas pesquisas e, mais tempo ainda, para que as pesquisas considerassem em suas análises, as relações entre sociedade, infância e escola (NASCIMENTO, 2008). É preciso compreender que a infância, como vemos hoje, inexistia antes do século XVI. Dessa forma, até essa época, não se registrava a existência de livros destinados às crianças.

> Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a "infância". Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, F., 2015, p. 5).

Pesquisas recentes (MENDONÇA, 2015; GIROTTO, 2016; GIROTTO e SOUZA, 2014) destacam a falta de ações relacionadas à leitura em instituições escolares envolvendo crianças de 0 a 3 anos, evidenciando inacessibilidade aos livros, falta de espaço, tempo e materiais para experimentação, além de não existir momentos de contação de história e mediações que promovam a atitude leitora.

Na contramão das análises realizadas pelas pesquisas citadas, assistimos ao movimento realizado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora durante a pandemia, para levar aos bebês e as crianças da creche e das escolas de Educação Infantil os livros e a contação de histórias, por meio de vídeos no *Youtube*, criação de grupos de *whatsapp*, vídeo chamadas e, quando possível, os encontros *on-line*, tornando, assim, a literatura o fio invisível que ligava bebês, crianças e suas famílias às educadoras e às creches.

Com a volta das atividades presenciais, refletimos sobre a necessidade de investigar, nesse momento histórico e após mais de dois anos de vivenciarmos o contexto de pandemia, como ocorreria o encontro entre os bebês e a literatura no ambiente da creche. Nesse sentido, a partir de junho de 2022, observamos o cotidiano institucional em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora, localizada no centro da cidade e que recebe crianças de vários bairros distintos e também de regiões periféricas da cidade. Muitas vezes, essas crianças vêm de longe por não encontrarem vagas nas creches dos bairros, devido a essa circunstância. Assim, existe, nessa creche, uma grande rotatividade de bebês e crianças, pois quando surge vaga na creche do bairro, elas são transferidas e outras chegam à referida creche.

A creche observada foi inaugurada em março de 2022 e atende bebês de 0 a 3 anos. Todas as salas possuem mesas, cadeiras, um canto de colchões no chão, onde as crianças reúnem para ouvir histórias ou brincar. As mochilas ficam penduradas na parede e as salas possuem armários, onde ficam recursos para contação de história, sucatas e outros objetos que as professoras usam em sala. Há também um cantinho com livros que ficam dentro de uma caixa no chão, permitindo o fácil acesso.

Ao observar a professora em sala, em uma turma de crianças de 3 anos, percebemos que havia um espaço para literatura. A professora tinha o hábito de começar as atividades fazendo uma roda, contando histórias enquanto as crianças prestavam atenção. Quando a professora contava histórias, usava como recurso uma lata de onde saiam palitoches (palitos que possuem colados em sua extremidade desenhos de cenários e personagens) dos livros que ela ia apresentando, à medida em que a história acontecia. Esse artefato foi construído pelas professoras da instituição. Algumas vezes, usava o próprio livro e mostrava as imagens. As crianças também participavam e chegavam a pedir para contar a história, repetindo os gestos e as falas da professora. Nos momentos livres, os livros eram deixados próximos aos brinquedos para que as crianças pudessem escolher. Algumas escolhiam o livro e, percebendo nossa presença, nos pediam para ler.

Nas palavras de Silva (2021), concordamos que

> [...] nosso diálogo e nossa ética amorosa constituem fundamentos de uma educação humanista. Uma educação que elogia a imaginação criadora como "possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista" (SHOR; FREIRE, 1987, p. 112). Uma educação como direito à

> expressividade e a constituição de subjetividades como princípios da pedagogia contra toda forma de reprodução passiva e reducionismo do que devem saber estudantes de todas as idades e de todos os territórios de identidade, na cidade e no campo. Uma educação que recupera o direito de construir ideias pela inserção, participação social e diálogo democrático. Uma educação que possa desmurar nossos medos, principalmente aqueles que nos impedem de dizer a nossa palavra e de acreditar que a educação e o cuidado podem mudar as pessoas para que estas mudem o mundo que fizemos até aqui (SILVA, 2021, p. 13).

A partir das observações feitas, por ocasião desta visita à creche, conversamos com a professora e coordenadora sobre o trabalho de literatura desenvolvido na creche, no período da pandemia. A coordenadora atua nas creches desde o início da implantação das primeiras creches conveniadas no município de Juiz de Fora e valoriza muito a leitura literária, as cantigas de roda, brincadeiras e parlendas. Atualmente, está reformando um espaço para uma brinquedoteca, onde planeja colocar muitos livros.

A interação entre os bebês e crianças pequenas ocorreram com a creche através de vídeos, fotos enviadas e recebidas, atividades postadas nos grupos das turmas, vídeos e recados do whatsapp. Trabalhamos a leitura com os bebês e crianças pequenas através do projeto envolvendo o coletivo da creche: "Maleta Viajante, Esperando você voltar". Utilizamos mensagens whatsapp, ligações, vídeos e fotos nos grupos das turmas. Acreditamos que o livro é um importante artefato, sendo a leitura contribuinte para o desenvolvimento da inteligência dos bebês e crianças pequenas. Amplia sua visão de mundo, auxiliando no desenvolvimento da fala, interação, socialização... Oferecer e garantir o acesso aos livros e aos momentos de leitura na creche é contribuir para a formação de leitores, através das nossas vivências/experiências e observações dos bebês e crianças pequenas. Nesse contexto, selecionamos os livros, adaptamos técnicas e desenvolvemos recursos com o objetivo de tornar as histórias vivas e atraentes. (Roda de conversa, agosto/2022)

Foi possível perceber uma preocupação das profissionais da creche em relação ao trabalho com a literatura. Além disso, destacamos o empenho destas professoras ao selecionarem e organizarem materiais diversos, para criar novas formas de usá-los, adaptando-os ao ensino a distância. A literatura se fez presente durante a pandemia como um dos elos entre bebês, crianças e creches. As práticas observadas no interior da creche revelaram que a importância da literatura para os bebês e as crianças está enraizada nas ações das professoras. Para além disso, as professoras e a coordenadora compreendem que a literatura provoca uma relação de "cuidado afetivizado", que permite pensar na importância do sujeito e do vínculo para além do sujeito da aprendizagem (LÓPEZ, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir uma experiência do município de Juiz de Fora, durante as vivências advindas da pandemia, em que a literatura possibilitou laços e encontros entre professoras, creches, famílias, bebês e crianças. A educação é como uma ação planetária, feita de humano para humano, buscando perpetuar experiências que tragam consigo o bem-estar, o prazer e a possibilidade de vínculos que permeiam nossa convivência e valorizam os conhecimentos e os saberes relacionados ao universo que nos cerca, assim como também os saberes culturais por nós produzidos. Dentro desse contexto, tudo o que consideramos belo, bom e prazeroso é levado em discussão, pois representa pensamentos compartilhados entre grupos sociais e seus membros.

A literatura e o livro como artefato cultural, em toda a sua amplitude de possibilidades, nos indicam o lugar da professora de bebês como uma voz cultural importante, capaz de auxiliar os bebês e as crianças no ingresso simbólico da vida humana, como coadjuvantes do processo iniciado pela família. Narrar o mundo com os bebês é fonte inequívoca, que possibilita a entrada do sujeito na linguagem. A experiência com a literatura provoca uma relação de cuidados e afetos, de experiência com as palavras e de gestos compartilhados.

Logo, compreendemos a necessidade de refletir sobre os efeitos da pandemia para a Educação Infantil, resguardando os direitos de bebês e crianças pequenas à educação de qualidade, à participação das famílias e acolhimento aos profissionais da referida área. Vimos o quanto a pandemia exigiu de todos nós um reinventar pedagógico de nossas práticas, desestabilizando nossas certezas e nos fazendo criar outras formas de fazer a educação. Exigiu de todos nós mais humanidade, empatia frente à dor do outro, a dor do mundo.

REFERÊNCIAS

BOTO, C. “**A escola em tempos de crise sanitária e política:** cenários, impasses e perspectivas” (lecture). USP, São Paulo, 2 jun. 2022.

OLIVEIRA, E. A.; GOMES R.; MUNIZ, T. P.; SILVA, J. A. J. Inquietações sobre educação e democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v.6 – n.II, p. 207-228, jun-out 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso em 2 de agosto de 2022.

CAMPOS, M. M. (org). **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

CHALMEL, L. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 57-74, 2004.

GIROTTO, C.G.G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Literatura e Educação Infantil.** Volume 1, FAPESP, Mercado de Letras, São Paulo, 2016.

GIROTTO, C.G.G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Literatura e Educação Infantil.** Volume 2, FAPESP, Mercado de Letras, São Paulo, 2016.

GIROTTO, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Literatura Infantil e primeira infância:** dois municípios em cena e PNBE na formação de crianças leitoras. Relatório FAPESP. São Paulo, 2014.

MENDONÇA, Yngrid Karolline. **Estratégias de leitura e literatura infantil:** contribuições para a formação da compreensão leitora em crianças de idade pré-escolar. trabalho de conclusão de CURSO. UNESP, São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R; DE OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

LÓPEZ, M. E. **Um mundo aberto**: Cultura e primeira infância. Tradução Cícero Oliveira. São Paulo. Selo Emília, 2018.

NÓVOA, A; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação e sociedade**. v.42, 2021, p.1-15.

RAMOS, F. B. **Literatura Infantil de ponto a ponto**. Editora CRV, Curitiba, 2010.

SANTOS, N. A. S. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas Creches Públicas no Município de Juiz de Fora/MG.** Tese de doutorado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012. 237p.

SANTOS, N. A. S. A **Educação Infantil em tempos de pandemia:** entre inquietações e retrocessos. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 8190 - Trabalho Completo. 14a Reunião da ANPEd. Sudeste (2020) ISSN: 2595-7945 GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

SANTOS, N. A. S. Sobre a necessidade de desconhecer: as professoras, os bebês e outras coisas. In: MARQUES, R. G; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. **Cotidianos e Formação Docente.** Rio de Janeiro: Ayuvu, 2019.

SILVA, E. B. T. Carta a quem ousa ensinar em tempos de medo. **Cadernos do Professor**. Ano XXVIII, n. 42, Juiz de Fora, Secretaria de Educação, 2021, p. 7-14.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: COMPARTILHANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Consuelo Domenici Mozzer Pinto[1]
Lúcia Helena Tosetti Leal[2]
Mônica Jacomedes[3]
Queila Adriana de Alcântara[4]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o curso “Diálogos sobre a Alfabetização em tempos de pandemia:compartilhando desafios e possibilidades" realizado pela Secretaria de Educação, no ano de 2021, além de trazer algumas discussões e reflexões sobre o vivenciado. A proposta foi realizar um curso voltado para a formação de professores alfabetizadores, oportunizando um diálogo com o grupo, para que compartilhassem as dificuldades, dúvidas e trabalhos exitosos que conseguiram desenvolver na modalidade do ensino remoto. Os encontros se deram via Google Meet , iniciando no mês de março e finalizando em junho. Como aporte teórico para o curso, foram considerados os estudos de Soares(2020, 2018), Morais(2012), Nacarato e Galvão (2014), Fonseca(2004), Freire e Macedo (1990, 2006), os quais embasaram as discussões sobre Alfabetização e Letramento, com uma abordagem tanto da Língua Portuguesa quanto da Matemática, como também, destacando o trabalho com o aluno surdo. Ao final do trabalho, a avaliação por parte dos professores e da equipe formadora foi positiva, levantando discussões e reflexões para os professores, além de contribuir para a prática deles neste período de pandemia.
Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação de professores. Ensino remoto.

ABSTRACT

This work aims to present the course "Dialogues on Literacy in times of pandemic: sharing challenges and possibilities" held by the Secretary of Education, in 2021, in addition to bringing some discussions and reflections on the experience. a course aimed at training literacy teachers, providing an opportunity for a dialogue with the group, so that they could share the difficulties, doubts and successful works they managed to develop in the remote teaching modality. The meetings took place via Google Meet, starting in March and finalizing in June. As a theoretical contribution to the course, studies by Soares(2020, 2018),

1 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis(UCP). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.Técnica no Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação/ Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/DPPF/SDEAE)
2 Especialista em Alfabetização e Linguagem pela Universidade Federal de Juiz de Fora(UFJF). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. Atua no Atendimento Educacional Especializado(AEE) de Língua Portuguesa escrita para surdos do NAEDES/Centro de Atendimento Educacional Especializado Centro(CAEE).
3 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis(UCP). Coordenadora da Rede Municipal de Juiz de Fora.Técnica do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação/ Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. (SE/DPPF/SFCPE).
4 Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(PUC/RIO). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. Técnica do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação/ Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. (SE/DPPF/SFCPE).

Morais(2012), Nacarato and Galvão (2014), Fonseca(2004), Freire and Macedo (1990, 2006), who based the discussions on Literacy, with an approach to both Portuguese and Mathematics, as well as highlighting the work with a deaf student garlic, the evaluation by the teachers and the training team was positive, raising discussions and reflections for teachers, as well as contributing to their practice in this pandemic period.
Keywords: Literacy and Literacy. Teacher training. Remote teaching.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 modificou profundamente o trabalho nas escolas. Os professores e alunos tiveram que se adequar à tecnologia e conviver com a nova modalidade de ensino, que veio como saída para estes tempos difíceis: o ensino remoto. Em relação à alfabetização, esta modalidade nova de ensino chegou como uma oportunidade de continuidade dos trabalhos. Porém, na rede municipal de Juiz de Fora, a maioria dos alunos não tinha acesso à internet e nem sempre podia contar com a ajuda dos pais. No processo da alfabetização, sabe-se que a criança precisa vencer o grande desafio da aquisição do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Para tanto, é essencial a mediação do professor alfabetizador em todo processo. Entretanto , tendo em vista o cenário da pandemia e limitações que esta impôs, mesmo os profissionais experientes foram desafiados a se reinventar.

Com o propósito de levar os professores a refletirem sobre este novo momento vivido nas escolas e criar oportunidade para compartilhar dúvidas e propostas possíveis de serem desenvolvidas com seus alunos no ensino remoto, a Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora promoveu o curso “Diálogos sobre a Alfabetização em tempos de pandemia: compartilhando desafios e possibilidades".

Sendo assim, este artigo tem por objetivo apresentar o trabalho realizado na formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora, no ano de 2021, organizado e conduzido pelo Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) desenvolvido pela equipe da Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE) da Secretaria de Educação (SE).

Diante do novo cenário imposto pela pandemia ao contexto educacional, a partir de 2020 foi urgente, para nós, do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da Secretaria de Educação, repensar a formação docente necessária para este

tempo. Da realização dos webinários iniciados em maio de 2020 e realizados pelo *Google Meet*, passando pela realização das lives (50 no total) no Canal da Secretaria de Educação até a data de 30/11/2020, foi um longo caminho de aprendizado. E, avaliando tudo o que conseguimos realizar, concluímos que: o saldo foi positivo; o aprendizado imensurável; e a descoberta desse formato possível para a formação docente para esse tempo de pandemia, estava consolidado.

O início de 2021 trouxe para o Departamento novas perspectivas e o desejo de dar um passo a mais em termos de ações para a formação docente. A chegada de outros profissionais para contribuir com o trabalho, propiciou que esse passo fosse dado, o qual se traduziu na implementação de uma ação no formato de um curso para as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), denominado de Diálogos sobre Alfabetização em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.

A FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS E OS CAMINHOS POSSÍVEIS NA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Com o propósito de refletir e planejar práticas pedagógicas que possibilitassem a realização de um trabalho de alfabetização no contexto da pandemia, a SE organizou um curso de formação no qual as participantes tanto pudessem trazer para as discussões os desafios como suas práticas, além da oportunidade de conhecer as de outros professores da rede.

Assim que se definiu a equipe que atuaria na formação, passamos para a etapa do planejamento: definição da sua estrutura, identificação dos objetivos e dos temas/assuntos a serem trabalhados, seleção das estratégias e recursos a serem utilizados.

Depois de algumas discussões e reflexões chegamos à definição do conteúdo que seria abordado, assim como do formato do curso. Quanto ao conteúdo, optamos por tratar da Alfabetização com uma abordagem tanto da Língua Portuguesa quanto da Matemática, como também, destacando o trabalho com o aluno surdo.

Com relação ao formato, ficou estabelecido que teria uma carga horária total de 20h, com encontros mensais de 2 horas de duração. Os encontros aconteceram na modalidade virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, uma vez a cada mês, totalizando 4 (quatro) encontros, por turma, ao longo do primeiro semestre, sendo realizados nos meses de março, abril, maio e junho.

Os professores de 1º, 2º e 3º anos, atuantes em escolas da rede municipal, foram o público alvo. A divulgação do curso foi via convite, por e-mail, enviado a todas as escolas com o primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo disponibilizadas um total de 120 vagas distribuídas em 4 (quatro) turmas, com no máximo 30 participantes. Para a composição das turmas foi considerado o critério de especificidade da série, assim, duas turmas foram formadas com professores do 1º ano e duas com professores do 2º e 3º anos.

No que se refere à estrutura dos encontros, definimos pela organização em seis momentos, os quais deveriam constar em todos os encontros, a saber:

1º Momento - utilização de texto literário - leitura de um livro literário ou utilização de música, poesia, vídeo, entre outros;

2º Momento - apresentação de desafios enfrentados por professores e escolas relacionados ao tema tratado no encontro;

3º Momento - contextualização da questão - possibilidades práticas utilizadas por professoras da própria rede municipal que se configuraram em alternativas para o enfrentamento/ solução dos desafios;

4º Momento - reflexão à luz dos referenciais teóricos que embasavam as práticas apresentadas;

5° Momento - consolidação das aprendizagens - síntese do que foi trabalhado no encontro e possibilidades de atuação na prática.

6° Momento - indicação de leituras referentes ao tema tratado no encontro

As temáticas dos encontros abordaram diferentes conteúdos, a saber: acolhimento, planejamento e diagnóstico inicial; consciência fonológica; sistema de escrita alfabética; prática pedagógica de alfabetização e letramento (para alunos ouvintes e surdos) e letramento matemático.

Os objetivos, ao longo dos encontros de formação, foram definidos de acordo com os temas abordados:

- Conhecer como as escolas municipais realizavam a acolhida dos estudantes, famílias, professores e demais funcionários;

- Conhecer e refletir sobre a organização do trabalho pedagógico no contexto do ensino remoto em tempo de pandemia;

- Apreender quais os pontos de partida para a aquisição do sistema de escrita alfabética para o estudante ouvinte e para o estudante surdo a partir da LIBRAS;

- Perceber quais os princípios que regem o sistema de escrita alfabética e o sistema de

numeração decimal e se existe alguma relação entre esses dois sistemas.

- Discutir sobre as possibilidades e os desafios de alfabetizar letrando, a partir das propostas/atividades enviadas pelos professores e coordenadores pedagógicos.

Em relação aos estudantes surdos, trouxemos para as discussões algumas reflexões sobre os desafios encontrados por eles no aprendizado da Língua Portuguesa, tendo a LIBRAS como primeira língua e as possibilidades no enfrentamento desta questão.

A inclusão de alunos com deficiências no ensino regular e, por conseguinte nas classes de alfabetização, impõe a necessidade de estudo por parte dos professores e equipes pedagógicas de modo a garantir o direito à aprendizagem de todos e todas e sua permanência na escola. Dentro desse contexto, a questão da alfabetização e letramento dos alunos com surdez merece um olhar atento e cuidadoso.

Ao direcionarmos nosso estudo para práticas de alfabetização em Língua Portuguesa, para alunos brasileiros com desenvolvimento típico ou com deficiências, normalmente consideramos como natural e implícito o fato de que todos compartilham a mesma língua. No entanto, no que se refere aos alunos com surdez, há que se aprofundar no entendimento de que esses alunos e alunas não compartilham do mesmo processo de aquisição e desenvolvimento linguístico em língua portuguesa dos demais.

A intenção de introduzir essa reflexão e conhecimento no curso Diálogos sobre Alfabetização em tempos de pandemia: desafios e possibilidades é um primeiro passo para problematizar e refletir sobre as possibilidades de letramento de alunos e alunas surdas, em salas inclusivas de ouvintes, utilizando a língua de sinais e a visualidade para promover a aprendizagem da língua portuguesa por esses sujeitos.

Com essa perspectiva, ao final de cada encontro era proposto, desde um exercício reflexivo acerca de um texto, até o envio de uma atividade pedagógica elaborada para os alunos no contexto da pandemia. Todas as atividades tinham como objetivo promover a articulação entre a proposta curricular da rede municipal, formação teórica e prática docente.

Este formato e condução da formação docente envolveu o compartilhamento de intencionalidades e práticas pedagógicas, ancorado por reflexões teóricas que ampliaram as possibilidades de ação dos professores e equipe pedagógica junto à comunidade escolar.

APORTES TEÓRICOS ACERCA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NA FORMAÇÃO

Entendemos que no cerne da formação continuada de professores está a intenção

de abarcar os saberes que não são adquiridos na formação inicial (graduação), os quais despontam no dia a dia da sala de aula na medida em que os professores vão relacionando a teoria aprendida à realidade da prática.

Assim, é fundamental valorizar a "prática como momento de construção de conhecimentos" (CAMPOS, 2013, p.18) já que é fato que nenhum professor se limita a aplicar teorias de ensino, ele também usa a criatividade, a paciência e a experiência. "[...] A partir de uma racionalidade da sua prática, ele define a relação teoria e prática e se torna um permanente aprendiz" (CAMPOS, 2013, p.19).

Tardif (2014), em sua pesquisa sobre saberes docentes e formação profissional, procura

> [...] mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (TARDIF, 2014, p. 23).

Nessa perspectiva, a intenção na formação foi de compartilhar experiências, analisar dificuldades vivenciadas pelos docentes e coordenadores pedagógicos, contribuir com reflexões, sugestões, ideias e orientações, tendo em vista, a construção de novos saberes e o planejamento de estratégias a partir do que é praticado na sala de aula.

Considerando os estudos de Soares(2020, 2018), Morais(2012), Nacarato e Galvão (2014), Fonseca(2004), Freire e Macedo (1990, 2006), assim como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora(2020), os diálogos sobre alfabetização ocorreram na perspectiva do letramento não apenas na Língua Portuguesa, mas também na Matemática e na alfabetização dos alunos surdos.

Concordamos com Freire e Macedo(2006) quando afirmam que não se pode reduzir a alfabetização ao simples lidar com letras e palavras de modo mecânico, e que é necessário "[...] ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos" (FREIRE, MACEDO, 2006, p. x).

Nesse sentido, a alfabetização é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. A leitura da palavra está sempre interligada ao que passa ou que passou no mundo concreto de quem lê e escreve. O aprendizado da língua é parte de um projeto de possibilidades que deve

permitir ao indivíduo, que dele se apropria, participar da compreensão e da transformação da sua sociedade. “[...] Como domínio de habilidades específicas e de formas particulares de conhecimento, a alfabetização deveria tornar-se uma precondição da emancipação social e cultural” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 2).

Contemporaneamente às novas concepções do aprendizado da leitura e da escrita, reconheceu-se que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou Letramento. O conceito de letramento é entendido como aprender o sistema alfabético e, ao mesmo tempo, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar (SOARES, 2020, p. 12).

De acordo com Soares (2020), a alfabetização e letramento são conceitos diferentes, porém indissociáveis. A alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento; ao contrário, “[...] a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas de leitura e de escrita” (SOARES, 2020, p.27).

O conceito atual de alfabetização, fruto do aprofundamento em pesquisas e estudos ao longo das últimas décadas, destaca que alfabetizar é apropriar-se do sistema de escrita, que se traduz como um registro dos sons da fala que envolvem o domínio do sistema de representação do alfabeto, o conhecimento das normas ortográficas, as habilidades motoras para o uso de instrumentos de escrita e habilidades relacionadas às convenções da escrita. Ou seja, um sistema notacional, e não um código.

O propósito no qual se fundamenta o processo de alfabetização pressupõe, a compreensão do sistema de escrita alfabética e, sendo assim, Soares(2020, p. 43) explica que a criança compreende “[...] que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades[...]”. Por isso mesmo, a criança passa a entender que “[...] cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas- as letras” (SOARES, 2020, p. 43).

Nesse sentido, torna-se essencial que o professor alfabetizador conheça os níveis da escrita, para que possa trabalhar de modo que todos os alunos avancem nas suas aprendizagens. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética envolve habilidades complexas que demandam, dentre outras especificidades, planejamento e acompanhamento diagnóstico das aprendizagens dos alunos. É necessário saber de onde

partir (em relação aos saberes dos alunos) para definir os caminhos até onde se quer chegar. Esse “caminho em direção a um fim”, segundo Soares (2020) é o método, definido por ela como “[...] caminho em direção a um fim. O fim é a criança leitora e produtora de textos, e, para levá-la a esse fim, é preciso orientá-la no percurso desse caminho [...]” (SOARES, 2020, p. 290).

Assim, quando falamos em método na alfabetização, logo nos remetemos aos aos temas de calorosas discussões na comunidade escolar. Surge sempre a pergunta: Qual método é o mais eficiente para se alfabetizar?

Todo método de alfabetização possui seus princípios permanentes que são importantes para o conhecimento do professor alfabetizador. Porém, Soares (2018) destaca que é preciso compreender o aprendizado da leitura e escrita para além dos métodos. Não se trata, portanto, de um método específico de ensino, mas, sim de um ensino com método!

Ao invés de um método, Soares (2020) propõe ações pedagógicas bem estruturadas, fundamentadas em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula várias ciências - da Psicogênese da Língua Escrita, da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico, da Psicologia Cognitiva, da Ciências da Linguagem (Psicolinguística, Fonologia, Linguística Textual), sobretudo sobre os estudos da cultura da escrita. Complementando sua reflexão, Soares (2018) reforça que os professores alfabetizadores precisam conhecer e compreender “[...] os processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita - para orientar seus próprios passos e os passos das crianças - é o que se denominou alfabetizar com método [...]” (SOARES,2018, p.352).

No que diz respeito à Matemática, podemos dizer que a alfabetização é a aquisição da decodificação dos números, isto é, o ato de ler e escrever matemática, bem como compreender seus conteúdos básicos. Já o letramento matemático ou, numeramento, se traduz nas habilidades de falar, ler, escrever, formalizar quantidades, resolver problemas aos quais necessitam de conhecimentos na área da matemática nos mais variados contextos como relações pertinentes ao trabalho e a vida em sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessária uma educação matemática que leve em conta a interdependência entre a alfabetização e letramento matemático, tendo em vista a incorporação pela alfabetização da experiência da prática social do letramento. Nessa perspectiva, não cabe uma matemática baseada apenas no ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais, mas sim, a compreensão de situações numéricas que abrangem uma gama de conhecimentos, capacidades e

competências que possibilitam interpretações dos diversos tipos de relações conectadas aos mais variados contextos sociais e culturais.

Para Fonseca (2004, p.12), uma Educação Matemática na perspectiva do letramento tem a responsabilidade de propiciar o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para as quais conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticas possam contribuir.

Nacarato e Galvão (2014) destacam que no que se refere à alfabetização matemática, atribuímos a ela o aprender a ler e a escrever códigos, sistemas, noções básicas de lógica, aritmética, geometria, contudo, ante à demanda exigida aos sujeitos pela sociedade, isso vai bem além, pois significa saber ler, escrever, interpretar textos e possuir habilidades e competências matemáticas que o façam agir criticamente sobre/na sociedade e assim, temos o letramento.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o letramento matemático é entendido com base na definição dada pelo Programme for International Student Assessment - PISA, o qual o define como "(...) as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas" (BRASIL, 2017, p. 222).

A BNCC destaca que para o desenvolvimento das habilidades matemáticas é fundamental ser letrado, entender e saber aplicar as práticas de leitura, da escrita matemática para resolver problemas não somente escolares, mas de práticas cotidianas, sociais como: ler e interpretar gráficos e tabelas, fazer estimativas, interpretar as contas de luz, telefone, água, entre outras ações relacionadas aos diferentes usos socioculturais da matemática, as quais representam a relação entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Outro ponto importante que consta nesse documento é que "o currículo de matemática deve aproximar as temáticas de matemáticas e o universo da cultura, das contextualizações [...]" (BRASIL, 2017, p. 118).

O Referencial Curricular de Matemática da Rede Municipal(SE/JF, 2020) assume o mesmo compromisso que o Ensino Fundamental deve ter com o letramento matemático, definido na BNCC. Para que essas competências específicas e habilidades sejam desenvolvidas, é necessário um bom planejamento no qual se articulem os diferentes conhecimentos matemáticos com outras áreas, contexto social e variados recursos e

procedimentos.

Nesse sentido, pensar a alfabetização e letramento de todos e todas, implica significativamente pensar também, nas particularidades linguísticas dos sujeitos surdos e com isso, olhar criticamente as práticas e concepções que são aplicadas nas salas de aula inclusivas, pois as mesmas são pensadas para alunos falantes do português, uma língua oral auditiva, a qual os alunos surdos não acessam pela audição.

Inúmeras pesquisas respaldam a importância da aquisição por sujeitos surdos da língua de sinais como primeira língua como condição que promove desenvolvimento cognitivo e linguístico consistentes. No Brasil, a Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, reconhece a língua brasileira de sinais Libras como língua nacional utilizada pela comunidade surda brasileira. Como consequência, as políticas educacionais pensadas para alunos e alunas surdas devem considerar sua condição bilíngue onde a língua de sinais tem o status de primeira língua e a língua portuguesa o status de segunda língua.

REFLEXÕES A PARTIR DO REALIZADO

Analisando todo o processo que envolveu a formação, desde o seu planejamento, execução e finalização, é possível conceber algumas observações.

É fato que para nós, formadoras, realizar a formação via ambiente virtual significou apropriação e/ou consolidação de habilidades, tais como: criação de sala de videoconferência; aprender a dar entrada, aceitar participantes e fechar uma sala on-line; se posicionar perante a câmera; interagir por meio do chat; fazer apresentações de slides e vídeos. E também, orientar e ajudar as professoras participantes nesse processo.

Para o desenvolvimento da formação, realizamos reuniões virtuais objetivando: avaliar o encontro anterior; realizar reflexões com base nas dificuldades expostas pelas professoras; definir a temática do encontro seguinte, assim como, os papéis das pessoas da equipe e respectivas funções.

A utilização do texto literário por meio de um livro de literatura infantil, música ou poesia, entre outros, sempre no início dos encontros de formação, selecionados em consonância com o assunto a ser desenvolvido, teve como finalidades sensibilizar as professoras e oportunizar o contato e a apreciação de textos literários considerados essenciais para a alfabetização, letramento e para a formação de leitores.

Ao longo do tempo de formação, compartilhamos questões desafiadoras para a alfabetização e letramento, impostas pelas situações adversas da pandemia à vida da comunidade escolar e que foram alvo de grande preocupação por parte das docentes participantes do curso, destacando-se: dificuldade de acesso aos alunos, em decorrência das limitações tecnológicas, fruto das condições sociais desfavoráveis das famílias; planejamento e organização das rotinas escolares; seleção, forma de apresentação, dinâmicas e frequência do envio das atividades para os alunos; devolutivas das tarefas realizadas pelos estudantes, que muitas vezes retornavam incompletas ou não retornavam.

Contudo, foi possível observar, nos momentos em que aconteciam os relatos, dos desafios, da mesma forma, havia uma troca entre as participantes, por meio de sugestões e relatos do que estava acontecendo em suas escolas, do que estava dando resultado e de como estavam conseguindo transpor esses desafios, tais como: pequenas intervenções assíncronas com os alunos por meio de vídeos enviados pelo *WhatsApp*; utilização de canal no *Youtube*; uso do *Google Classroom*; encontros síncronos no *Google Meet* e atividades impressas enviadas periodicamente.

Complementando a troca das sugestões, em todos os encontros foram apresentados vídeos de práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras da rede municipal, participantes ou não do curso, bem como, relatos de experiências das escolas participantes a fim de ampliar as possibilidades de ações educacionais frente aos desafios apresentados. Esta estratégia utilizada revelou-se potente devido ao resultado de iniciativas inovadoras apresentadas nesta realidade do ensino remoto.

A reflexão à luz dos referenciais teóricos de alfabetização e letramento, assim como letramento matemático e a alfabetização dos surdos, possibilitou articular antigos e novos conhecimentos nas práticas das professoras, gerando de certa forma, o repensar de suas práticas. A consolidação das aprendizagens ao final de cada encontro, que se traduziu na apresentação de uma síntese do que foi trabalhado aliada às possibilidades de atuação na prática, contribuiu significativamente para que as participantes pudessem redimensionar a relação teoria/prática e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho.

Ao final do curso, abrimos espaço para que as cursistas fizessem uma avaliação do trabalho desenvolvido durante os encontros. Os comentários foram bastante positivos e demonstraram que as experiências apresentadas pelas professoras e as discussões realizadas nos encontros serviram de incentivo e estimularam outras professoras a colocarem em prática.

A partir de algumas falas, deixadas no chat pelas cursistas, é possível observar o quanto gostaram do curso e entenderam os encontros como uma oportunidade, como um momento de estudo: “Eu agradeço muito pela oportunidade de grande aprendizado. Um forte abraço a todas!!!” ; “Adorando participar deste grupo de estudos!!!” . Destacaram, também, o quanto o curso acrescentou como troca de experiência e aprendizado: “Muito enriquecedor.”; “Foi tudo excelente !!; “Muito bom o curso ! Compartilhar, aprender…”; “AMEI TUDO!” ; “Obrigada e parabéns a todas. Ótimas experiências”. Os comentários das professoras demonstraram que, além de terem gostado muito dos encontros, gostariam que as discussões tivessem continuidade em um próximo curso: “A gente não quer ir embora... não quer desligar, de tão gostoso é estar com vocês…”; “Parabéns! Que tenha novos cursos, continuar será muito bom”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção ao escrever este artigo foi a de compartilhar experiências do ciclo de alfabetização, refletir sobre a prática na escola. Entender que, neste período de pandemia, foi necessário se reinventar para conseguir atingir o aluno, levando o aprendizado de forma lúdica, mas eficiente. Dificuldades e incertezas aconteceram e ainda acontecerão enquanto estivermos vivenciando este momento de ensino remoto ou híbrido, mas muitas possibilidades também foram realizadas pelos professores.

A partir da formação, buscamos a construção, em parceria - equipe formadora, professores e coordenadores pedagógicos - de uma realidade educacional que melhor atendesse alunos e alunas do ciclo de alfabetização, nas suas aprendizagens e vivências cotidianas no ensino remoto.

Ultrapassado um ano da ausência de atividades escolares presenciais, é necessário olhar com atenção para as soluções adotadas para o ensino e aprendizagem dos alunos e refletir como aprimorá-las para atender melhor aos estudantes. As atividades pedagógicas não presenciais nos desafiaram a pensar em práticas mediadas que contemplassem o direito de aprender das crianças em uma perspectiva redimensionada: um novo olhar sobre um novo normal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Matemática - Caderno 1 e Caderno 2. Brasília: MEC/SEB, 2014.

CAMPOS. Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores.** 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilingue para surdos**.Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba:SEED, 2006. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf Acesso em: agosto de 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990/2006.

GALVÃO, Elisângela da Silva e NACARATO, Adair Mendes. **O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil.** Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/849/293. Acesso em: 19 jun. 2021.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora: MG, 2020.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender Matemática.** 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. Coleção Formação de Professores.

MENEZES, Eliziete Nascimento de; SOUSA FILHO, Francisco Gonçalves de. A **formação de professores para o uso de recursos digitais.** In: MENEZES, Eliziete Nascimento de; SOUSA FILHO, Francisco Gonçalves de; SALES, Selma Bessa. (Org.). Formação, Tecnologia e Currículo-1. ed. -Curitiba, PR: Appris, 2019.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PARRA, Cecília; SAIZ Irmã; [et al] (Org.). **Didática da Matemática:** Reflexões Psicopedagógicas. Tradução por Juan Acuña Llorens. Porto Alegre:Artes Médicas, 1996.

SMOLE, Kátia Stocco. Textos em Matemática: Por que não? In: SMOLE, Kátia Stocco e DINIZ, Maria Ignes. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

QUADROS, R.M & SCHMIEDT, M.L P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília : MEC, SEESP, 2006, 120 p. Livros Grátis. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br. Acesso em: agosto de 2021.

EDUCAÇÃO, SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO: DEBATES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS

Roney Polato de Castro[1]

RESUMO

O artigo aborda discussões sobre políticas públicas educacionais, relações de gênero e sexualidades, tendo como objetivo discutir, brevemente, o contexto de produção dessas políticas e seus impactos no âmbito nacional e local. Trata-se de um ensaio construído a partir do acompanhamento dos modos como essas políticas vêm sendo construídas, considerando um contexto de disputas e negociações que desafia as propostas de abordagem das relações de gênero e sexualidades nas escolas e universidades. No contexto nacional, destacamos a saída de um período de maior incorporação das demandas oriundas dos movimentos sociais e das pesquisas acadêmicas, durante o governo Lula, para um período de retrocesso e perseguição às discussões que envolvem relações de gênero e sexualidades no país, impactando as políticas educacionais. No contexto local, acompanhamos a ausência de políticas municipais para as relações de gênero e sexualidades na educação, considerando seus desdobramentos na formação continuada docente, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Além do caráter de denúncia, o artigo propõe algumas indicações para as políticas públicas educacionais no município, no sentido de legitimar discussões no âmbito dos direitos humanos no que se refere às questões de gênero e sexualidade nas escolas.
Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Relações de gênero. Sexualidades.

ABSTRACT

The article addresses discussions about public educational policies, gender relations and sexualities, with the objective of briefly discussing the context of production of these policies and their impacts at the national and local levels. It is an essay built from the follow-up of the ways in which these policies have been constructed, considering a context of disputes and negotiations that challenges the proposals that approach gender and sexual relations in schools and universities. In the national context, we highlight the departure from a period of greater incorporation of demands coming from social movements and academic research, during the Lula government, to a period of regression and persecution of discussions involving gender relations and sexualities in the country, impacting the educational policies. In the local context, we follow the absence of municipal policies for gender relations and sexualities in education, considering their consequences in continuing teacher education, curricula and pedagogical practices. In addition to the character of denunciation, the article proposes some indications for public educational policies in the municipality, in the sense of legitimizing discussions in the scope of human rights with regard to gender and sexuality issues in schools.
Keywords: Public educational policies. Gender relations. Sexualities

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – e-mail: roneypolato@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Por anos venho acompanhando a condução das políticas públicas educacionais no contexto nacional e no município de Juiz de Fora/MG. Do lugar de professor e pesquisador no campo das relações de gênero, sexualidades e educação, analiso que a formulação e execução de tais políticas constituem-se em um 'campo minado', constantemente tensionado por grupos políticos, morais e acadêmicos, disputando espaços, vozes e visibilidades. O debate nacional se desdobra nos modos como são conduzidas as políticas locais e as condutas dos agentes na gestão municipal e nas escolas. Nos encontros com profissionais da educação, ao promovermos ações de formação, observamos que a ausência de políticas específicas para as relações de gênero e sexualidades, no âmbito da educação no município de Juiz de Fora/MG, impõem uma série de obstáculos às tentativas de abordar tais dimensões nas práticas pedagógicas.

Entendemos políticas públicas como respostas do Estado, em parceria com outros setores da sociedade, para questões coletivas, objetivando a construção do 'bem-comum' e o combate e a diminuição das desigualdades (VIANNA e CAVALEIRO, 2011; MELO, FREITAS, PEDROSA e BRITO, 2012). As políticas públicas, portanto, comportam conjuntos de programas, projetos, ações e decisões tomadas pelos governos e seus/as gestores/as, com a participação, direta ou indireta, de entes públicos e privados, para assegurar os princípios constitucionais que envolvem o pleno direito ao exercício da cidadania. Tais ações podem visar o conjunto do corpo social ou determinados segmentos que demandam a garantia de direitos relacionados às políticas sociais, como educação, saúde, segurança pública, trabalho entre outras, aquelas que mais se aproximam da vida cotidiana. Os processos decisórios que visam à proposição das políticas públicas envolvem conflitos e negociações na definição do que é prioritário para o poder público, ou seja, o que se constitui, efetivamente, um problema público, o qual será objeto de atenção e enfrentamento pelo governo, por meio de diferentes instrumentos (Leis, campanhas, obras, impostos, etc).

Falar de políticas públicas de educação, como preconizam as Leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) envolve pensar processos formativos escolares e outros que se dão na vida familiar, na convivência social, nos movimentos sociais e por meio dos artefatos e manifestações culturais. O foco na escola se deve ao fato de que nela são vividas experiências específicas, que compõem uma formação no atravessamento entre concepções de mundo e saberes construídos pelas ciências e outras instâncias. Para

além de se constituir como espaço de ensino de conteúdos programáticos específicos e de reafirmação de normas, condutas e tradições, as escolas são espaços de disputas e negociações, onde se aprende sobre cidadania, democracia, convivência, diferença, direitos humanos.

Em termos de políticas para as relações de gênero, sexualidades e educação, o cenário da última década vem se mostrando muito desafiador. A escola pode ser um espaço de sofrimento e de violências cotidianas, no qual o machismo e a LGBTQIA+fobia[2] são reiteradas e pouco ou nada discutidas e combatidas. Além de uma formação intelectual, que perpassa conhecimentos científicos sobre as experiências de gêneros e sexualidades, temos o desafio da inclusão, da permanência e da conclusão da escolaridade por pessoas LGBTQIA+[3], como modo de garantir seu direito primordial à educação, sua inserção no mundo do trabalho e a dignidade de sua existência. Nesse sentido, entra em foco a escola como espaço de construção de subjetividades orientadas para um mundo plural, diverso, em que as múltiplas experiências, posições de sujeito, narrativas e práticas no campo das sexualidades e gêneros possam existir, sejam respeitadas e reconhecidas.

Partindo dessas premissas iniciais, o artigo tem como objetivo apresentar e debater o contexto de disputas nas políticas públicas educacionais, em nível nacional e local (considerando o município de Juiz de Fora/MG), no que tange às relações de gênero e sexualidades, e discutir algumas das possibilidades de constituir desdobramentos político-pedagógicos que legitimem essas dimensões. O texto se organiza em três seções, além desta breve introdução: a primeira, com foco no contexto nacional; a segunda, com foco no contexto local; a terceira com considerações e proposições para a educação municipal.

EDUCAÇÃO, SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO: POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Enquanto este artigo é produzido, vivenciamos as agruras de um governo federal que desvaloriza a educação e a ciência, promovendo constantes retrocessos nas políticas

2 Denominação que visa explicitar que o preconceito, a discriminação, a intolerância e o ódio que atingem travestis, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais e demais identidades e expressões de gênero e sexualidade possuem em comum o fato desses segmentos sociais questionarem a ordem sexual e de gênero de maneiras afins, embora diferentes. (MELO, FREITAS, PEDROSA e BRITO, 2012).
3 Termo que designa pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans (Transexuais, Travestis, Transgêneras), Queer, Intersexo, Assexuais e demais identidades e expressões de gênero e sexualidade que questionam a ordem sexual e de gênero vigente.

destinadas a essas áreas. No que se refere às questões que envolvem relações de gênero e sexualidades, tais agruras se potencializam. Um governo que se orienta por uma moral conservadora, filiada aos princípios de um fundamentalismo religioso-cristão, avesso aos debates mais progressistas no âmbito dos direitos humanos e diversidades. Os últimos anos têm sido especialmente preocupantes no que se refere ao desencorajamento e perseguição político-moral das abordagens de sexualidades e relações de gênero nas escolas e universidades.

Pensar políticas e práticas de educação para as sexualidades e relações de gênero não é algo novo, remete-se a uma trajetória que é tributária das lutas e reivindicações dos movimentos sociais feministas e LGBTQIA+, assim como da intensificação da produção acadêmica e das ações de extensão e formação nas universidades. Um marco costumeiramente citado no que se refere à educação foi a produção e lançamento, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, contendo um documento designado como 'Orientação Sexual', voltado a estabelecer referências para a abordagem de sexualidades e relações de gênero nas escolas. Embora possamos conferir inúmeras críticas a esse documento, de certo modo ele sinalizou para a oficialização da possibilidade de uma discussão curricular que incorporasse tal abordagem.

Tomando a história recente, podemos argumentar que o governo federal comandado pelo ex-presidente Lula foi aquele com maior porosidade às demandas dos movimentos sociais, especialmente a partir de estratégias coletivas de formulação de políticas públicas e maior participação dos diversos segmentos sociais nesses processos (VIANNA, 2012; MELO, FREITAS, PEDROSA e BRITO, 2012). A partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, iniciaram-se as tentativas de articular, no âmbito da educação, ações de inclusão social e de valorização da diversidade, canalizando para o Ministério da Educação temas e sujeitos antes excluídos (VIANNA, 2012).

Programas, projetos e ações formulados no âmbito da SECAD, em parceria com organizações não-governamentais e universidades, contribuíram para o fomento às discussões que envolvem direitos humanos e cidadania de mulheres e pessoas LGBTQIA+. Dentre elas, destacam-se ações de formação de profissionais da educação, como o curso 'Gênero e Diversidade na Escola' (GDE) e o estímulo à produção científica na área, através do 'Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero', ambos promovidos em parceria com a

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Além disso, intensificou-se o apoio à produção de livros e outros materiais de divulgação acadêmica, além da formulação de editais, dirigidos a grupos de pesquisa em universidades, para a promoção de cursos de extensão e especialização (MELO, FREITAS, PEDROSA e BRITO, 2012).

Também constitui-se como importante marco desse período político brasileiro a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, um espaço profícuo e plural de discussão, envolvendo segmentos do governo e da sociedade civil. Nessa ocasião, as questões relativas às sexualidades e relações de gênero foram contempladas. O documento produzido com a CONAE, cujo objetivo era orientar a elaboração do Plano Nacional de Educação (que foi promulgado em 2014), trouxe, no 'Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade', deliberações que contemplavam questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Entre elas, indicava-se a garantia da discussão de gênero e diversidade sexual nas políticas de formação docente (inicial e continuada), a garantia de recursos financeiros para implementar essas ações de formação e a produção de pesquisas e de materiais pedagógicos direcionados à orientação do trabalho nas escolas. Além disso, previa-se a criação de grupos de trabalho permanentes nos órgãos gestores da educação nos sistemas de ensino, para discutir, propor e avaliar políticas educacionais para as questões de sexualidades e relações de gênero (MELO, FREITAS, PEDROSA e BRITO, 2012).

O debate público foi incorporando polêmicas que iam na contramão das discussões sobre conquistas de direitos e formulação de políticas públicas, especialmente aquelas direcionadas às pessoas LGBTQIA+. Destaco dois episódios significativos desse período, diretamente relacionados com o âmbito da educação.

No âmbito do Projeto Escola sem Homofobia, lançado em 2009, fruto de parceria entre o Ministério da Educação e organizações não-governamentais, produziu-se um conjunto de materiais denominado 'Kit de combate e prevenção à homofobia' ou 'Kit anti-homofobia'. Tal Kit era composto por materiais impressos de orientação e por recursos audiovisuais, destinados aos/às profissionais da educação para o trabalho em escolas de Ensino Médio.

A recepção na Câmara Legistativa Federal à proposta de distribuição desse kit para as escolas foi cercada por polêmicas e reações homofóbicas. O repúdio ao projeto ganhou as mídias e passou a ser compartilhado por setores conservadores, pessoas e grupos ligados a denominações religiosas cristãs, ganhando apoio para vetar a distribuição do material, que passou a ser pejorativamente apelidado de 'Kit gay'. A justificativa era que, com a distribuição

do Kit às escolas, o governo poderia incentivar o "homossexualismo" (sic) nas crianças e jovens. Assim, em 25 de maio de 2011, cedendo às pressões da Câmara Federal, a presidenta Dilma Roussef decidiu por suspender as produções de combate à homofobia no âmbito do 'Projeto Escola sem Homofobia', sob pretextos equivocados de que o governo não poderia 'intervir na vida privada das pessoas' e tampouco 'fazer propaganda de opções sexuais' (OLIVEIRA JÚNIOR, 2016).

Nos anos seguintes, o contexto de discussão e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei federal 13.005 de 2014, foi igualmente cercado de polêmicas e debates acirrados. Contrariando o que foi indicado pelo documento final da CONAE, que incluiu entre suas proposições o combate a todas as formas de desigualdade, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual, deputados/as e senadores/as da bancada religiosa, apoiados/as por setores da igreja católica e de igrejas evangélicas, organizaram um jogo político para impedir qualquer menção a essas desigualdades, produzindo um texto genérico que buscava barrar a discussão sobre relações de gêneros e sexualidades nas escolas públicas (CASTRO, 2016). Tais debates migraram para as assembleias legislativas e câmaras municipais, intensificando a perseguição aos termos 'gênero' e 'sexualidade' (e derivados). Com a participação maciça de representantes de denominações religiosas cristãs, as sessões legislativas nas quais se discutiram os Planos Estaduais (PEE) e Municipais (PME) de Educação foram cercadas de embates, com a presença de manifestantes contrários/as e favoráveis às discussões sobre gêneros e sexualidade nas escolas. Como modo de tentar convencer tanto vereadores/as e deputados/as, quanto a opinião pública, foram acionados enunciados religiosos e científicos, convenientemente alocados, para justificar uma visão essencialista de gênero, sexualidade e família. Foi possível observar a multiplicação de cartazes nas mãos de manifestantes contrários/as ao que denominavam de 'ideologia de gênero', os quais diziam "Meninos nascem meninos e meninas nascem meninas", revelando uma compreensão rasa e distorcida da obra de Simone de Beauvoir.

> O termo 'ideologia de gênero' se popularizou, tendo sido delineado no interior da igreja católica, como modo de denunciar, interromper e retroceder mudanças que vinham ocorrendo em diferentes países no que concerne aos direitos sexuais e reprodutivos e à participação social e política das mulheres, às políticas públicas, e aos direitos humanos de pessoas LGBTQIA+ (CASTRO, 2016).

Sabemos dos inúmeros desafios colocados às políticas de gênero e LGBTQIA+ no

Brasil. No âmbito mais geral, temos acompanhado com preocupação e indignação a atuação política sistemática de sujeitos e grupos conservadores e cristãos na perseguição e desencorajamento às instâncias que buscam promover debates e garantir direitos no campo das sexualidades e gêneros. Sujeitos e grupos que vêm se valendo de sua atuação política, utilizando especialmente as redes sociais, para promover o pânico moral associado a quaisquer ações que visem diminuir a precariedade e a vulnerabilidade de mulheres e pessoas LGBTQIA+. Temos um governo federal que vem promovendo o desmonte de políticas antes estabelecidas; a não garantia dos direitos historicamente conquistados; o ataque frontal às iniciativas de debate; a desvalorização da ciência, sobretudo, das ciências humanas; o ataque à laicidade do estado brasileiro; a desvalorização, o empresariamento e a militarização da educação pública, causando incontáveis prejuízos e interferindo na função social da escola. Trata-se de uma necrobiopolítica, uma política de distribuição diferencial de reconhecimento de humanidade, na qual terror e morte se tornam elementos estruturantes das ações do Estado brasileiro (BENTO, 2018).

EDUCAÇÃO, SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO: POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

Em se tratando do contexto de Juiz de Fora/MG e considerando os apontamentos até aqui mencionados, o que temos acompanhado é uma ausência de políticas públicas de gênero e sexualidade na educação. Como professor e pesquisador, pude acompanhar poucas ações descontínuas, a maioria delas de iniciativa ou dos movimentos sociais, como o Movimento Gay de Minas (MGM), ou de pesquisadores/as e grupos de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), centradas na formação docente, a partir da realização de cursos pontuais, alguns intitulados de ‘capacitação’, termo para o qual guardamos importante crítica em função de seu caráter limitador dos sentidos de formação (CASTRO, 2014). Assim, constata-se uma ausência de política específica de formação continuada para as questões de gêneros e sexualidades nas escolas, com propostas que extrapolem a promoção episódica de cursos de ‘capacitação’ ou palestras, tendo em vista que não pressupõem continuidade e, portanto, têm poucos reflexos na modificação das estruturas machistas e LGBTQIA+fóbicas que organizam o sistema educacional.

Considerando-se as reverberações do contexto nacional, em Juiz de Fora/MG temos acompanhado o recrudescimento dos ataques e perseguições às discussões no campo das

relações de gênero e sexualidades nas escolas e nas políticas educacionais. Remeto-me, como primeiro e significativo investimento político nessa direção, às discussões para a formulação do Plano Municipal de Educação (PME). Em 2015, o debate se tornou intenso, ganhando as mídias locais e envolvendo diversos agentes, assim como o que ocorreu no cenário nacional, por ocasião da discussão sobre o PNE. A centralidade do debate organizou-se em torno do combate à chamada 'ideologia de gênero'.

Assim, as discussões do PME foram acompanhadas pela 'caça às bruxas' de termos como gênero, igualdade de gênero, sexualidade, orientação sexual e correlatos. Uma forte campanha se estabeleceu para que não fosse aprovado um plano que contivesse esses termos, a qual não se limitou aos púlpitos dos templos religiosos, ganhando as mídias televisiva e impressa da cidade, além de sites e redes sociais, com o objetivo de instaurar pânico moral e recrutar 'pessoas de bem' para lutar contra esse 'mal' que viria para destruir a família natural, "impor uma ditadura 'gayzista, feminazi e comunista', promover a erotização precoce de crianças e incentivar práticas sexuais como o incesto e a pedofilia" (CASTRO, 2016, p. 177).

Em Juiz de Fora/MG, instituições vinculadas ao debate sobre direitos humanos, como o grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED), vinculado à Faculdade de Educação da UFJF, passaram a trabalhar no intuito de informar à população da cidade sobre a importância da incorporação dos gêneros e sexualidades no PME, destacando que a escola possibilita a construção de conhecimentos, a análise das realidades sociais, a problematização dos modos de conhecer e a ampliação da visão de mundo. Além disso, investiu-se em um debate para estabelecer as categorias gênero e sexualidade como atravessando e organizando as relações sociais, sendo, portanto, categorias políticas e não de foro privado, implicadas com a produção de desigualdades e a legitimação de violências sofridas por sujeitos considerados dissidentes das normas. Desse modo, abordar relações de gênero e sexualidade nas escolas "responde à urgência de constituir um projeto social de dignidade, justiça e equidade para todas as pessoas, analisando os modos como as diferenças são construídas e atribuídas aos grupos culturais" (CASTRO, 2016, p. 177).

Seguindo a dinâmica nacional, foi estabelecido um Fórum Municipal de Educação, o qual se encarregou de produzir um documento preliminar levado à apreciação de representantes da sociedade civil durante a Conferência Municipal de Educação, realizada em novembro de 2015. Após ser encaminhado ao poder executivo, o documento serviu de

base para a formulação do projeto de lei que estabeleceria o PME. Cabe destacar que ele não fazia qualquer menção aos termos gênero ou sexualidade e correlatos, assumindo uma perspectiva de que seria contraproducente encaminhar à Câmara Municipal um texto que seria prontamente rechaçado e vetado apenas por esse fato. Adotou-se a estratégia de mencionar os direitos humanos e as diversidades como modo de as escolas acolherem e respeitarem as diferenças.

Porém, ao ser enviado para a Câmara, o projeto de lei foi escrutinado e o conceito de diversidade foi sumariamente simplificado, passando a figurar como sinônimo de questões relativas à Educação Inclusiva ou Especial, ou seja, o PME, aprovado pela Lei Municipal 13.502 e sancionado pelo prefeito em 2017, reduziu a ideia de diversidade aos/às estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, na contramão do que propõe a Constituição Federal de 1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Assim, os/as vereadores/as empreenderam um 'esvaziamento' do conceito de diversidade para tentar garantir que as escolas não abordassem as diversidades sexuais e de gêneros, demonstrando profundo desconhecimento do campo educacional e da atuação da escola básica no combate a todas as formas de discriminações e violências (CASTRO, 2016).

Iniciativas posteriores à aprovação do PME continuaram a perseguir e, por vezes tentar punir, a possibilidade de abordagens das relações de gênero e sexualidades nas práticas pedagógicas escolares e em outros âmbitos. Considerando-se que as políticas públicas podem se constituir em políticas de Estado ou de governo, e que a definição dessas políticas envolve o Poder Legislativo, tem sido significativa a atuação da Câmara de Vereadores/as de Juiz de Fora/MG na deslegitimação, combate e perseguição a quaisquer iniciativas que visam garantir o pleno exercício da cidadania e os direitos de pessoas LGBTQIA+. Projetos como o intitulado "Infância sem Pornografia", aprovado pela Câmara em 2018, e mais recentemente o que proíbe o uso de 'linguagem neutra' nas escolas e aquele que proíbe a instalação e adequação de 'banheiros unissex' em estabelecimentos públicos e privados no município, aprovados em 2021, são representativos das iniciativas conservadoras que vão na contramão do previsto na Constituição Federal e em acordos pactuados pelo estado brasileiro acerca dos direitos humanos, da justiça social e da democracia. São propostas cujo objetivo explícito é contrapor-se à garantia dos direitos fundamentais e da dignidade humana de pessoas LGBTQIA+, precarizando suas vidas ao alinhar-se à necrobiopolítica de vulnerabilidade e morte (BENTO, 2018). Assim, podemos

dizer que as demandas e propostas da sociedade no que se refere às pessoas LGBTQIA+ vêm sendo sistematicamente invisibilizadas e silenciadas, quando não combatidas.

Como integrante do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED), venho acompanhando os debates e esses movimentos conservadores no âmbito da educação em Juiz de Fora/MG, assim como no contexto nacional. Fazendo frente a eles, o grupo vem, há dez anos, atuando sistematicamente no ensino, na pesquisa e na extensão para essas questões, participando ativamente da formação de profissionais da educação que atuam nas escolas do município. No âmbito da UFJF, temos procurado discutir a inserção dessas questões nos currículos das licenciaturas, mais diretamente nas disciplinas que temos ministrado na Faculdade de Educação (Saberes Escolares, Metodologia do Ensino, Estágios e Práticas Escolares). Temos investido na oferta de disciplina eletiva (EDU 331 – Gênero, Sexualidade e Educação), de cursos de pós-graduação latu sensu e de extensão e de eventos voltados para as/os profissionais da educação.

As ações nas quais nos envolvemos ou pelas quais nos responsabilizamos, algumas delas em 'parceria' com a Secretaria de Educação e o MGM, marcaram uma trajetória de discussões que vêm se construindo junto à rede municipal de educação de Juiz de Fora/MG. Posso identificar algumas delas: o Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS); o curso 'Lidando com as Homossexualidades'; o curso de especialização 'Gênero e Diversidade na Escola' (GDE); o curso 'Educação sem Homofobia' (parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais); o projeto/curso 'Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil'. Além disso, após o ano de 2011, foram vários os cursos e palestras realizados no Centro de Formação do Professor, no auditório do Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, na Faculdade de Educação da UFJF e nas escolas.

As ações do GESED, voltadas para profissionais da educação que atuam em diversos níveis do sistema educacional na cidade de Juiz de Fora/MG e na região, estão relacionadas tanto à nossa inserção no campo da pesquisa em educação e nossa atuação na formação inicial em cursos de Licenciatura da UFJF, quanto às percepções que viemos construindo a partir de nossas interações com as escolas. Nesse ínterim, atentamo-nos para o fato de que, frequentemente, os convites para rodas de conversa, palestras e outras atividades se dão na perspectiva de 'ajuda' e de 'correção de uma deficiência', ou seja, as escolas recorrem à nós, enquanto grupo vinculado à universidade, espaço de conhecimento acadêmico, para tentar 'solucionar' questões vividas em seu cotidiano, para as quais, frequentemente,

não encontram respostas facilmente acionadas (FERRARI e CASTRO, 2015).

Os sentidos de 'ajuda' aqui referidos, geralmente partem de acontecimentos que afligem as/os profissionais, tornando-se 'incêndios' que precisam ser 'apagados'. Assim, há determinados elementos das relações de gênero e das sexualidades que podem afligir as escolas, especialmente sujeitos, narrativas e práticas que desafiam a ordem cis-heteronormativa e machista que organiza a vida social cotidiana. Essa ordem constitui um sistema de organização social e cultural que tem como princípio a prevalência de um modelo político de existência pautado na coerência entre sexo (genitália), gênero e sexualidade, elegendo como padrão o sujeito cisgênero e heterossexual. Sujeitos, narrativas e práticas que não correspondem às expectativas postuladas por essa ordem tornam-se alvos de vigilância, controle e punição. Esses são alguns dos 'incêndios', ou seja, situações, comportamentos e sujeitos que representam 'problemas' para as/os profissionais da escola e para os quais não encontram 'soluções' aparentemente fáceis (FERRARI e CASTRO, 2015).

O GESED vem também acompanhando os desdobramentos de suas ações de formação para a educação municipal. No âmbito curricular, constatamos uma precariedade de propostas que sejam específicas e direcionadas, as quais poderiam inserir e fomentar abordagens dessas questões nas escolas, assegurando às/aos profissionais da educação o apoio e a legitimidade de suas ações em um contexto político de amedrontamento e desencorajamento. Uma consulta à Proposta Curricular do município de Juiz de Fora/MG de 2021 mostra que apenas no documento direcionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) há alguma menção a essas questões dentre as habilidades a serem trabalhadas nas escolas na disciplina Ciências: "(EF019CI11XMG) Selecionar argumentos com bases científicas que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)" (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2021, p. 31). Na Proposta de 2020, foi encontrada a mesma habilidade no documento da disciplina Ciências, a qual foi repetida em todos os anos do Ensino Fundamental.

Sabemos que a elaboração de propostas curriculares, em quaisquer níveis, envolve inúmeras disputas e negociações, considerando-se as experiências e conhecimentos considerados válidos e legítimos de serem abordados nas escolas, e aqueles considerados desnecessários, impróprios ou indesejáveis. Portanto, os currículos são resultados de seleções que dizem de disputas de poder acerca dos sujeitos que se pretende formar, configurando-se como documentos de identidade (SILVA, 2007). A precariedade que se expressa na ausência de espaços legitimados de discussão acerca das questões de

sexualidades e relações de gênero nos currículos é resultado de relações de poder, a partir das quais os conhecimentos considerados válidos serão aqueles que dizem de relações com a cultura e os valores hegemônicos.

Ao analisarmos a habilidade apresentada no documento curricular anteriormente mencionado, detemo-nos nos desdobramentos desse 'texto orientador' para as escolas. Como professoras e professores selecionarão os argumentos que evidenciarão múltiplas dimensões da sexualidade? Que 'bases científicas' seriam essas? Como podem ser pensadas cada dimensão da sexualidade anunciada? Considerando que, diferente dos saberes institucionalizados e enquadrados nas disciplinas, relações de gênero e sexualidades são raramente abordados nos cursos de licenciatura, como as/os docentes organizarão práticas pedagógicas com base no que está proposto na habilidade? O caráter vago e amplo da proposição parece demonstrar que tais questões não têm sido devidamente consideradas ao pensar as políticas curriculares e de formação no município. Mais do que isso, não é descabido argumentar que tal formulação tem pouco ou nenhum impacto direto nos currículos escolares, favorecendo um contexto de silenciamento e descompromisso com o debate advindo dos movimentos sociais e das instâncias acadêmicas que se dedicam à produção do conhecimento em relações de gênero, sexualidades e educação.

No contexto micropolítico, do âmbito educacional, nas últimas décadas, também enfrentamos resistências na Secretaria de Educação, nas escolas e mesmo na UFJF, quando se trata de criar e possibilitar ações de formação e de abordagem das questões de gêneros e sexualidades. Como nos lembra o pesquisador Rogério Junqueira (2009), muitas são as estratégias de gestoras/es e outros agentes públicos envolvidos/as na formulação e execução das políticas públicas, para nos desviar ou para se desviarem da abordagem de questões de sexualidades e relações de gênero na educação. Primeiro, o que o autor chama de "concordância infrutífera", que interrompe as conversações, mas não se desdobra em nenhuma medida efetiva. Segundo, a "hierarquização", a qual estabelece que todas e quaisquer outras demandas educacionais devem ser ouvidas primeiro, antes de se tratar de sexualidades e gêneros. E terceiro, talvez a mais conhecida, a "negação" que invisibiliza, e por vezes anula, a existência de pessoas LGBTQIA+ e das suas experiências nos espaços escolares. Essas são posturas que temos enfrentado quando tentamos discutir e levar adiante propostas efetivas para políticas e práticas educacionais no município de Juiz de Fora/MG. Há uma tendência de que as poucas ações realizadas sejam iniciativa de alguns indivíduos pessoalmente compromissados com a educação para as relações de gêneros e

sexualidades, não configurando uma política, muito menos uma política de Estado. Esse tipo de configuração favorece apenas a realização de ações pontuais, que dependem do esforço individual ou da boa vontade de gestoras/es, ações que não tem planejamento sistemático, tampouco monitoramento e avaliação, encerrando-se em si mesmas.

PROPOSIÇÕES E CONSIDERAÇÕES À GUISA DE CONCLUSÕES PROVISÓRIAS EM NOVOS CENÁRIOS QUE SE ANUNCIAM

Há que se dizer que um novo cenário parece se construir em Juiz de Fora/MG. Há expectativas positivas quanto à realização de ações pela gestão pública municipal que assumiu o governo em 2021. Uma delas foi a instalação de um grupo de trabalho que vem discutindo, junto à Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de Juiz de Fora, propostas para a cidade no que tange às políticas LGBTQIA+, em parceria com o Centro de Referência de Promoção da Cidadania LGBTQI+ (CeR-LGBTQI+, vinculado à UFJF). Como nos lembram o pesquisador Luis Mello e colaboradores (2012), a formulação de leis, portarias, resoluções, decretos e programas que proponham estratégias de punição de discriminação, que assegurem a pessoas trans, travestis e transexuais o uso do nome social e de pronome e linguagem não-binária, que garantam o respeito à diversidade e que se comprometam com as demandas das pessoas LGBTQIA+ é um primeiro passo importante na luta. Tão importante quanto, é dar outros passos na direção de que as propostas e políticas se efetivem e cheguem até às pessoas, impactando positivamente suas vidas.

Observamos um movimento ainda tímido no âmbito da educação. Entendo que, talvez, isso ocorra em função da pandemia do Covid-19 que exigiu uma reorganização da educação nas escolas. Ressalto, porém, a necessidade de nos mantermos atentas/os à hierarquização de pautas, a qual sempre posterga ações voltadas às questões de sexualidades e relações de gênero. Tão importante quanto qualquer pauta no campo da educação, como, por exemplo, as políticas de alfabetização, IDEB, uso de tecnologias ou inclusão de estudantes com deficiências, é a garantia de que estudantes LGBTQIA+ possam ter assegurado seu direito à educação, seu direito a aprender e a estar na escola, encontrando apoio sempre que forem alvos de discriminações e violências. E isso se dá por uma abordagem problematizadora, a partir de debates qualificados promovidos pelas escolas acerca dos modos como as dimensões de gênero e sexualidade atravessam as instâncias do social e da cultura e forjam subjetividades.

Há alguns aspectos importantes a serem considerados para pensar propostas de debate, fomento à formação e trabalho qualificado nas escolas, comprometido com a promoção dos direitos humanos, com o reconhecimento e a valorização das múltiplas experiências e subjetividades de estudantes e profissionais LGBTQIA+. Baseando-me nas proposições das Conferências Nacionais LGBT e da Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, indicarei alguns desses aspectos.

Primeiramente, é importante que se estabeleça uma política efetiva de formação continuada de profissionais da educação (docentes, gestoras/es escolares e demais agentes) para um contexto de debate qualificado acerca das experiências das sexualidades e gêneros, inclusive para enfrentar o machismo e a LGBTQIA+fobia que orientam essas/es profissionais na relação com a comunidade escolar e para construir bases conceituais e legais que fundamentem as abordagens de gêneros e sexualidades nas escolas.

Outro aspecto é que faz-se necessário fomentar a produção de pesquisas no âmbito municipal, no sentido de conhecer quem são e quais as experiências de estudantes LGBTQIA+ nas escolas, produzindo dados estatísticos e qualitativos que constituirão uma fonte importante para a definição das prioridades e das decisões para construir uma agenda de política pública para relações de gênero e sexualidades na educação, em articulação com outras políticas sociais (especialmente as de saúde e assistência social). Nessa mesma direção, faz-se importante o fomento às pesquisas que englobem análises dos currículos, práticas e relações pedagógicas no que tange às sexualidades e relações de gênero nas escolas do município. Tais pesquisas podem orientar a formulação de ações de valorização das boas práticas já realizadas nas instituições educativas e ações de combate à LGBTQIA+fobia e machismo que promovem discriminações e violências no cotidiano dessas instituições. Além disso, podem incentivar a elaboração de projetos político-pedagógicos e planos pedagógicos que valorizem, reconheçam e promovam experiências e conhecimentos no âmbito das diferenças, sexualidades e gêneros, considerando o que propõe a BNCC, ao apregoar que as escolas devem incorporar, de forma contextualizada, temas vinculados aos direitos humanos e à diversidade cultural.

Um terceiro aspecto a se considerar é o fomento à produção e, sobretudo, ao monitoramento de documentos orientadores e de materiais pedagógicos a respeito das questões que envolvem sexualidades e relações de gênero e seus desdobramentos nas escolas. Além disso, é relevante considerar a revisão dos documentos que constituem a Proposta Curricular municipal para as escolas, de modo a incluir discussões sobre

sexualidades e relações de gênero, considerando-se a necessidade, valendo-nos do que preconiza a BNCC, de reconhecer a educação como âmbito de afirmação de valores democráticos, construção de uma sociedade justa e inclusiva e de construção de conhecimentos sob uma perspectiva problematizadora das realidades sociais.

A efetivação dessas e de outras propostas aponta para a possibilidade de instituição de um grupo de trabalho permanente, ou uma coordenadoria, no âmbito da educação municipal, responsável por criar, discutir, propor, implementar, monitorar e avaliar políticas educacionais para as sexualidades e relações de gênero. Esse mesmo grupo ou coordenadoria teria como papel fomentar as ações que compõem essas políticas e orientar escolas e profissionais na abordagem dessas questões. Destaco a possibilidade de parceria com a Faculdade de Educação, por meio do GESED, na criação, discussão e monitoramento das políticas, tendo em vista o acúmulo de estudos que temos construído acerca das relações de gênero e sexualidades no campo da educação e da formação docente.

Se as políticas públicas educacionais objetivam a construção do 'bem-comum' e o combate e a diminuição das desigualdades, as abordagens de gênero e sexualidade nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos materiais de orientação e nas ações de formação docente deveriam compor as decisões tomadas pelos governos e seus/as gestores/as, visando a garantia de direitos previstos na Constituição Federal brasileira. (VIANNA e CAVALEIRO, 2011; MELO, FREITAS, PEDROSA e BRITO, 2012). Embora saibamos que os processos decisórios que visam à proposição das políticas públicas envolvem conflitos e negociações na definição do que é prioritário para o poder público, faz-se necessário reunir esforços para que relações de gênero e sexualidades sejam concebidas como 'problemas públicos', como objeto de atenção dos governos, de modo a conduzir tais políticas em uma perspectiva laica, democrática, alinhada ao que preconizam os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, n/p, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/MjN8GzVSCpWtxn7kypK3PVJ/?lang=pt. Acesso em: 24 ago. 2022.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de *sujeitosdocentes*:** relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. Tese (Doutorado – Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

CASTRO, Roney Polato de. Diversidades sexuais e de gêneros no Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora: breves apontamentos. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 175–180, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31945. Acesso em: 20 ago. 2022.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Diferenças, sexualidades e subjetividades em jogo no contexto escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 56-71, 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24550. Acesso em: 05 jan. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas – estudos gays, gênero e sexualidades**, Natal, v. 3, n. 4, p. 171-189, jan./jun. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2302/1735. Acesso em: 19 ago. 2022.

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. Bagoas - **Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 6, n. 07, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2238. Acesso em: 23 ago. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías Batista de. Kit de combate a homofobia do MEC: a polemização em torno dos recursos audiovisuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 319–334, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643822. Acesso em: 22 ago. 2022.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA**. Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora.** 2021. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php. Acesso em: 19 mai. 2022.

VIANNA, Cláudia; CAVELEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. **Gênero**, Niterói, v.12, n.2, p. 27-45, 1. sem. 2011. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31149. Acesso em: 20 ago. 2022.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pró-Posições,** Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/rW3yDdWmBRDBH89DvFTRbxG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2022.

"E ASSIM A GENTE SEGUE LUTANDO": O ENSINO DE HISTÓRIA E O COMBATE AOS SILENCIAMENTOS

Anderson Ferrari[1]
Fabiana Rodrigues de Almeida[2]
Samara Souza Silveira[3]

RESUMO

O Ensino de História diz de um investimento nos sujeitos, nas suas formas de pensar a agir e num projeto de Nação. Essa é a defesa central do artigo que busca relacionar como essa área de conhecimento é potente para o trabalho com a História e com a Educação. Para isso, vamos tomar como provocação uma aula organizada a partir de um vídeo com o discurso da vereadora Marielle Franco, no dia internacional da Mulher. Nosso propósito é problematizar os discursos que organizam a fala, assim como a utilização do vídeo como suporte potente para pensar as relações entre Ensino de História, silenciamentos e debates de gênero, raça, classe e sexualidade. A perspectiva teórico-metodológica que orienta nossa análise tem inspiração na problematização como metodologia de investigação foucaultiana.
Palavras-chave: Ensino de História. Silenciamentos. Resistência. Gênero. Raça

ABSTRACT

The Teaching of History speaks of an investment in the subjects, in their ways of thinking and acting and in a project of the Nation. This is the central defense of the article that seeks to relate how this area of knowledge is potent for working with History and Education. For this, we will take as a provocation a class organized from a video with the speech of councilor Marielle Franco, on International Women's Day. Our purpose is to problematize the discourses that organize speech, as well as the use of video as a powerful support to think about the relationships between History Teaching, silencing and debates on gender, race, class and sexuality. The theoretical-methodological perspective that guides our analysis is inspired by problematization as a Foucauldian investigation methodology.
Keywords: Teaching History. Silences. Resistance. Genre. Breed

INTRODUÇÃO

O Ensino de História cumpre seu papel
quando somos capazes de indagar sobre
o nosso tempo e decidir que marcas vamos deixar para o futuro.
(ALMEIDA; MIRANDA, 2021, p.112)

A epígrafe nos convida a pensar sobre o "papel" do Ensino de História. De forma geral, podemos dizer que esse é um dos propósitos desse artigo, ou seja, estamos interessados em

1 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
2 Doutora em Educação, professora de História no Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF).
3 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFMG). Professora de História no Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF).

discutir as relações entre o Ensino de História, a constituição dos sujeitos e seus projetos de futuro. Seguindo o pensamento de Ernesta Zamboni (2007, p. 9), entendemos “Ensino de História como todas as práticas educativas e reflexões relacionadas ao conhecimento histórico aplicado no interior das salas de aula como, também, àquelas desenvolvidas em múltiplas instituições culturais”. Práticas educativas e reflexões, que também estão presentes, quando Fabiana Almeida e Sonia Miranda (2021) associam o Ensino de História a um “nós”. Neste sentido, estamos falando de uma área do conhecimento que tem um investimento nos sujeitos, que cumpre sua função na medida em que constrói uma capacidade nos sujeitos, a capacidade de “indagar sobre o nosso tempo” e, mais do que isso, de sermos capazes de “decidir que marcas vamos deixar para o futuro”.

Para o filósofo Jorn Rüsen (2009), é preciso questionar sobre nosso tempo para desenvolvermos “consciência histórica”. É através dela que buscamos dar sentido à vida prática e agir em nossa realidade de modo a projetar o futuro de maneira crítica e responsável, mesmo compreendendo que essa atitude revela uma habilidade complexa que se forma ao longo da vida. A consciência histórica, portanto, tão cara nas aulas de História, pauta-se no ato cognitivo, possui mediações entre os tempos focando de forma especial no tempo futuro (RUSEN, 2009).

A epígrafe traduz um movimento muito recente que tem afetado o Ensino de História, qual seja, “a inclusão sociocultural de grupos étnicos e culturais que estavam alijados socialmente, o reconhecimento de suas identidades, a valorização de suas memórias e tradições (...)” (ZAMBONI, 2007, p. 12). Esse movimento tem exigido e forçado o reconhecimento e a aceitação de outras formas de pensar e agir, de tal forma que tem afetado o Ensino de História e nos levado a repensar a educação, a formação docente e as relações com alunas e alunos, numa aposta na força dos sujeitos para questionar o nosso presente e, principalmente, construir um mundo com as nossas marcas. Talvez, por isso, haja um nós implícito na epígrafe. Que “nós” são esses que a epígrafe e o Ensino de História nos incitam a pensar? Um “nós” que diz da união de sujeitos. Em torno de que projetos de futuro estamos construindo essa união entre os sujeitos? Que sujeitos da História estamos construindo nas nossas aulas?

Essas são algumas indagações que nos perseguem como professoras e professor de História, que somos. Inquietações que se traduzem em interesses que nos unem em torno de um Ensino de História problematizador, que questione o que estamos chamando de

realidade, que entenda a História, o Ensino de História e a realidade como construções. Estamos tomando uma abordagem de pesquisa desenvolvida por Michel Foucault (2010) - a problematização - considerando-a como uma possibilidade de procedimento para o Ensino de História a partir de algumas pistas sobre a construção de seus problemas de investigação. "Se quisermos colocar problemas de forma rigorosa, precisa e apta a levantar interrogações sérias, não é preciso ir procurá-las, justamente, em suas formas mais singulares e concretas?" (Foucault, 2010, p. 335). Assim, mais do que definir a problematização, nossa proposta é traçar um entendimento do Ensino de História que foi sendo construído e incorporado como parte da formação docente, como aquele que instaura o questionamento e que pode estabelecer uma relação de diálogo e de mudanças entre professora ou professor e aluna e aluno.

Foi a aposta neste tipo de atuação docente que nos motivou a escrever esse artigo, que tem a pretensão de fazer pensar e de problematizar o espaço da sala de aula como espaço de resistência e de construção de algo nunca antes pensado. Para tanto, vamos partir de uma experiência vivida em sala de aula – atravessada e comprometida com o Ensino de História, com a Educação Básica e com a construção do tempo presente e futuro – para pensarmos novas possibilidades não apenas para o mundo, mas também para o próprio Ensino de História.

A aula que vamos tomar como foco de análise foi realizada em turmas dos nonos anos do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Juiz de Fora. Diante de uma tradição curricular que busca tematizar a Revolução Russa, as professoras decidiram apostar naquilo que de fato é socialmente relevante para a formação da consciência histórica dos seus alunos e alunas, ou seja, o tema canônico converteu-se em instrumento didático para discutir os apagamentos históricos produzidos ao longo do tempo. Stalin, durante seu governo, buscou silenciar vozes dissonantes ao seu projeto de poder. Apagar Trótsky das fotografias do período da revolução bolchevique fez parte de uma das muitas políticas de memória ancoradas no aniquilamento do outro e suas ideias.

Apagar vozes politicamente engajadas não são exclusividades daquele tempo histórico. Considerando a urgência e relevância dessa discussão, as professoras buscaram problematizar, junto com os e as estudantes, os apagamentos históricos produzidos em nosso próprio tempo. Foi nesse ponto que um discurso proferido por Marielle Franco[4] foi

4 Marielle Franco, foi uma socióloga e política brasileira. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade, elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020. Lutava pelos direitos das mães, das mulheres negras e/ou faveladas, lutava pelas periferias cariocas. Foi brutalmente assassinada no dia 14 de março de 2018, no Rio de Janeiro. Um crime que se encontra sem solução até os dias atuais.

introduzido na aula como suporte inicial.

O discurso em questão foi proferido pela vereadora no dia 08 de março de 2018, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher[5]. Marielle destacava a importância da resistência das mulheres no enfrentamento à violência, recorrendo à História para chamar atenção para o fato desta luta não ser de hoje. Acionava a História para demonstrar que a luta das mulheres possui historicidade e carece de continuidade. Entendemos esta luta como parte de um processo histórico e de um compromisso com novas formas de construção do mundo e do futuro que só nos parecem possíveis à medida em que a História seja entendida como construção, como algo que está em constante reconstrução.

Em seu discurso, Marielle disse:

> *Neste 8 de março, um março histórico. Um março que a gente fala de flores, de lutas, de resistências, mas um março que não começa agora, muito menos um mês para pautar a centralidade da luta das mulheres. A luta por vida digna, a luta pelo direito humano, a luta pelo direito das mulheres, precisa ser lembrada e não é de hoje, é de séculos. Inclusive com uma origem de séculos passados aonde nas greves e manifestações, principalmente as russas no período pré-revolucionário, lutaram com firmeza, lutaram por direitos trabalhistas (...) A luta das mulheres que começa lá atrás na revolução que reverenciamos, que comemoramos em 2017 de um século, na luta por demarcação das mulheres indígenas, da luta das minhas irmãs mulheres negras que vieram antes de nós, que resistiram tamanha absurdo que foi o período da escravidão. A luta de toda forma... pelo fim de toda forma de opressão que se reflete no racismo, na misoginia, na luta contra o patriarcado. E assim a gente segue lutando.*

Trata-se de uma narrativa que diz de uma outra história, não da História dos grandes homens brancos europeus e de seus feitos, mas sim de uma história da luta das mulheres. Foi durante este discurso da vereadora, que sua fala foi atravessada por um grito que festejava a ditadura militar. Um grito que tinha como objetivo a interrupção do discurso, que queria interditar o acionamento desta outra história. Este grito veio de um senhor branco que estava sentado na plateia e que também utilizou do discurso histórico, como reação. Fazendo menção e requerendo a continuidade dos apagamentos, dos silenciamentos, do

5 Discurso disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=SIHtY1FiqYo> Acesso em 27 de jun. de 2022

autoritarismo e da violência. Defendia uma outra história, diferente daquela que Marielle estava construindo, reivindicava a continuidade de uma história da violência.

Para a organização do artigo, primeiramente vamos discutir o Ensino de História como fronteira entre Educação e História e, como isso, se efetiva na sala de aula, para em seguida, trazer para o debate as potencialidades desse trabalho para as relações de gênero na interseccionalidade com raça.

ENSINO DE HISTÓRIA NA FRONTEIRA ENTRE EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

A epígrafe e a introdução, construídas neste artigo, tentaram deixar evidente uma certa crença no Ensino de História como parte do processo educativo dos sujeitos. Nossa defesa é que o compromisso do Ensino de História e da aula História é abrir possibilidades para novas formas de pensar, de ver e de estar no mundo. O Ensino de História, enquanto campo de conhecimento, foi e continua sendo memória e história, permeado de seleções e disputas de poder (CERRI, 2011). Essa é a tônica do discurso de Marielle Franco. Não por acaso, ela fala de uma "necessidade de lembrar": A luta por uma vida digna, a luta pelo direito humano, a luta pelo direito das mulheres, precisa ser lembrada e não é de hoje, é de séculos. Ela reivindica uma lembrança que tem que ser construída, que diz de um processo histórico. O desafio que esse discurso nos coloca quando o levamos para sala de aula é fazer as alunas e os alunos entenderem a relação entre o Ensino de História e a formação do pensamento histórico como formas de olhar para aquilo que nos constitui e nos afeta hoje. Atualmente, temos sofrido com a ditadura da opinião. Uma imposição que afeta a todas e todos nós quando somos chamadas e chamados e termos opinião para tudo, o tempo todo. Isso ocorre na sociedade de forma geral, sendo que na escola tem tomado contornos que exigem outro tipo de atuação. No que nos interessa aqui, é importante destacar que a aula de História é esse lugar, por excelência, do debate, da problematização. Isso não significa dizer que a opinião não esteja presente. Embora ela se apresente, há necessidade da sua problematização pelo pensamento histórico. Para Michel Foucault (2006), problematizar está diretamente ligado à história do pensamento:

> Pensamento não é o que habita uma certa conduta e dá a ela seu significado; em vez disso, é o que permite a alguém dar um passo atrás em relação a essa maneira de agir e reagir, a apresentá-la como um objeto de pensamento e questioná-la em relação a seu significado, suas condições e suas metas (Foucault, 2006, p. 231-232).

O que Foucault nos convida a realizar, tomando a problematização como abordagem para o trabalho com o Ensino de História, é questionar significados, condições de existência daquilo que pensamos e como agimos, enfim, é um convite para nos colocar sob suspeita, tratando o objeto do pensamento como um "problema". Essa abordagem nos possibilita colocar o sujeito como resultado de processos educativos para problematizar nossas formas de pensar e agir. Como argumenta Ernesta Zamboni (2007), pensar historicamente é aprender a relacionar as diferentes variáveis que compõem o conhecimento histórico, é aprender a descobrir as causas das mudanças sociais, é aprender a construir conhecimento histórico. É isso que está na organização do discurso da vereadora, num dia especial, que se comemora o Dia Internacional das Mulheres. É essa forma de pensar e conhecer historicamente que ela propõe como forma de combater a opinião. E ela faz isso estabelecendo relação entre o presente e o passado. "A luta das mulheres que começa lá atrás na revolução que reverenciamos, que comemoramos em 2017 de um século, na luta por demarcação das mulheres indígenas, da luta das minhas irmãs mulheres negras que vieram antes de nós, que resistiram tamanha absurdo que foi o período da escravidão". O nós da epígrafe parece voltar com força quando ela estabelece a continuidade da luta e compromisso das mulheres na resistência. "A luta de toda forma... pelo fim de toda forma de opressão que se reflete no racismo, na misoginia, na luta contra o patriarcado. E assim a gente segue lutando". Ao ampliar a luta para questões mais abrangentes como o racismo, a misoginia e o patriarcado, ela está nos propondo a nos olharmos e a revermos nossas opiniões, nossas formas de pensar e agir como resultado da história do pensamento. Daí a potencialidade para o ensino de História e para a aula, ou seja, tomar essas questões presentes no discurso para discutir e entender os silenciamentos que a história produz.

Potencialidades que se constroem à medida em que ambos – tanto o Ensino de História quanto a aula – se transformam em ferramentas para pensarmos e inferirmos sobre o tempo presente. Ao nos referirmos ao Ensino de História o compreendemos como uma área do conhecimento produzida a partir de um aspecto que Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) afirmam, ou seja, uma área situada "em lugar de fronteira" (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192). Para os autores, ao pesquisarmos sobre este campo, é importante articularmos as contribuições dos campos da História e da Educação que se fazem "essenciais para se problematizar o objeto em questão" (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192), sem negligenciarmos as contribuições das pesquisas do próprio campo do Ensino de História, que apesar de relativamente recente, já acumula importantes produções. O que

significa pensar o Ensino de História como fronteira entre Educação e História?

Responder a essa pergunta nos conduz, minimamente, a dois caminhos. Por um lado, é pensar a escola, a sala de aula e o Ensino de História como locais e momentos de construção, aquisição e problematização de conhecimento. Por outro lado, como espaço de sociabilidade. Neste sentido, o discurso de Marielle Franco também nos ajuda a tratar esses dois caminhos. Ela não somente propõe outra forma de conhecer, mas sobretudo outra forma de socialização das relações de gênero. As formas de conhecer historicamente, também diz das formas de socializar entre as pessoas. Assim, ensinar História é parte de um processo educativo mais abrangente.

No entanto, apesar de seu caráter 'híbrido', há nesta área uma singularidade, que se estabelece a partir de "seu compromisso com a Educação Básica" (COELHO; BICHARA, 2019, p.65). Isso pode ser percebido, por exemplo, a partir do amplo número de pesquisas, desta área, que buscam "interferir nos sistemas educacionais, com vistas à melhoria das condições de oferta da Educação Básica e, principalmente, do lugar que nela ocupa a História como disciplina escolar". (COELHO; BICHARA, 2019, p.66). Neste sentido, é importante destacar o uso do trecho do discurso como suporte para o início de uma aula de História. Um discurso proferido em outro espaço – a câmara dos vereadores – que chega na escola a partir de uma gravação no *Youtube*. Um discurso que é utilizado para pensar os silenciamentos no presente para trabalhar com as ideias de continuidades e descontinuidades com a Revolução Russa. O que queremos dizer com isso é que todo esse processo remete à formação docente das professoras e a um entendimento de currículo como seleção, ou seja, como política de memória. Essas escolhas dos procedimentos didáticos, da temática e dos suportes denunciam um entendimento de Ensino de História afetado pelas discussões da área.

> Olhar sobre o Ensino de História sempre esteve presente na formulação das políticas destinadas à formação das elites, pois o conhecimento histórico preparava os jovens da aristocracia para o exercício do poder e para a construção da identidade nacional (ZAMBONI, 2007, p. 10).

Esse Ensino de História excludente, denunciado por Ernesta Zamboni (2007), nos convida a pensar outras formas de resistir, ensinar que se ataquem os silenciamentos, assim como faz Marielle Franco e as professoras quando levam essas questões para sala de aula. Mas o discurso da vereadora não está no *Youtube* somente por seu valor de resistência ao

que comumente ensinamos. Ele está lá por seu desdobramento e pela reação na plateia. Um discurso interrompido por um grito. Uma mulher negra e lésbica interrompida por um senhor branco. No entanto, diferente do que comumente acontece na nossa sociedade, o grito foi respondido por Marielle em alto e bom som, para que todas e todos da plenária pudessem ouvir. Ao grito violento do senhor, a vereadora respondeu: “Não serei interrompida, não aturo interrompimento dos vereadores dessa casa. Não aturarei de um cidadão que vem aqui e não sabe ouvir a posição de uma mulher eleita”. Ao demarcar discursivamente sua “posição de mulher eleita”, ela demonstrava mais uma vez a importância da resistência e da luta das mulheres por afirmarem seus direitos. Reafirmava, novamente, a construção – no tempo presente – desta outra história que estava em curso em sua fala, uma história em que mulheres possam falar e serem ouvidas também na política.

Por que levar um discurso como este para uma aula de História? Para nós, a aposta neste discurso se justifica a partir de seu caráter de promoção do debate sobre a História enquanto um “território em disputa” (MONTEIRO; RALEJO, 2019, p.8). Uma vez que “governos de diferentes alinhamentos políticos e ideológicos têm se mostrado atentos e interessados em promover ou controlar o ensino dessa disciplina que têm se mantido nos currículos há mais de dois séculos.” (MONTEIRO; RALEJO, 2019, p.8). Entendemos que tal interesse não se dá ao acaso ou distante de relações de poder.

Desta maneira, o discurso de Marielle Franco (por evidenciar esta disputa de narrativas históricas) também pode ser considerado uma importante ferramenta de combate à proliferação do “perigo de uma História Única” (ADICHIE, 2019, p. 22). Sobre o perigo de uma História Única, Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 22), explica-nos que é “impossível falar sobre história única sem falar sobre poder”. Defendemos que a História e o Ensino de História são dois campos do conhecimento atravessados por relações de poder, o que não é exclusividade dessas duas áreas, mas de toda produção de saberes, como argumenta Michel Foucault (2013, 1988), ao defender que não há relações de poder sem saber e, tampouco, saber sem relações de poder.

É na possibilidade de tensionar diferentes discursos históricos, de produzir novas histórias e novas agências no tempo presente que está o compromisso desta aula de História que, por equivalência de significados, também se ancora no que estamos nomeando aqui como Ensino de História.

Assim como fez Marielle Franco em seu discurso, esta aula de História - que ocorreu em co-docência entre duas professoras de História, como parte do projeto de Residência

Docente[6] - também produziu uma outra história ao problematizar sobre o discurso da vereadora. As professoras partiram de perguntas disparadoras que tinham como objetivo deslocar a turma para pensar criticamente a produção da História e da Memória. A quem as pautas defendidas por Marielle incomodavam? Por que a memória de Marielle Franco é importante para a luta contra o machismo e o racismo no Brasil?

Para iniciar a problematização, o fragmento do discurso foi exibido em vídeo. Em seguida, organizaram a aula de História a partir da problematização tomando como base as perguntas citadas anteriormente como potencialidade para dialogar com os debates feministas na aula de História. A narrativa de uma das professoras ao falar do impacto de tal ação nos provoca a pensar sobre como a promoção de outras histórias fomenta nas e nos alunos possibilidades de se reconhecerem na História estudada e assim se engajarem não apenas na apreensão do conteúdo. Mas também na construção de um tempo presente que anuncie novos cenários, o que - por sua vez - dialoga com aquilo que estamos defendendo como sendo o principal papel do Ensino de História. Neste sentido, a professora nos diz que:

Durante o diálogo em sala, tivemos o prazer de perceber estudantes de mãos levantadas, muitos queriam falar, queriam demonstrar que estavam entendendo a importância do debate, queriam contribuir, complementar, construir juntos e juntas. Por diversas vezes deslocaram a problematização do tema para pensar seu cotidiano. Como por exemplo quando ouvimos estudantes dizerem: "Se calaram uma mulher que tinha a força e o alcance político da Marielle, imaginem o que não fariam com uma de nós?" ou "Será que a história seria a mesma se ela fosse um homem branco rico?". Pensar que as perguntas norteadoras geraram outras perguntas, outros questionamentos nos e nas estudantes me faz crer que neste dia a aula de História cumpriu seu papel de produzir outras possibilidades a partir das suspeitas sobre si e sobre o mundo. No entanto, cabe ressaltar que esta aula de História não se ancorou em uma forma catedrática, embraquecida e eurocentrada de pensar o ensino de História. Pelo contrário, deslocou-se, usando a problematização como principal ferramenta para pensar os diferentes sujeitos na construção da História e da Memória em ***diálogo com as feministas****, bem como foi recortada e embasada por teorias feministas.*

Cabe destacar outro aspecto desta aula, a transformação da relação das meninas negras e de alguns meninos negros com a disciplina de História. A professora que

6 O programa de Residência Docente é vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e segue as orientações da Resolução 138/2018 do Conselho Setorial de Graduação desta Universidade, destina-se a licenciados/as, formados/as em até 03 anos da data de matrícula no programa de Residência Docente. Trata-se de um programa de formação docente continuada, inspirado em programas de residência médica, tem carga horária de 60 horas semanais com o objetivo de proporcionar um mergulho profundo nos diversos universos escolares.

acompanha a turma desde o início do ano, afirma que esta aula sobre a História e a Memória da vereadora Marielle Franco mudou completamente a relação de alguns e algumas estudantes com as aulas de História. Isso porque, muitos alunos e alunas (sobretudo negros) que antes pareciam não se interessar muito pelos debates da disciplina passaram a se implicar, a desejar fazerem parte do debate. Podemos pensar como exemplo desta 'mudança de postura' das e dos estudantes sua retomada frequente a esta aula, mesmo em momentos posteriores, fazendo ligações entre o discurso da vereadora e as múltiplas disputas históricas que atravessam a História.

Depois desta aula, alunas e alunos passaram a se entender como parte da construção dos processos históricos. Muitas e muitos estudantes se sentiram representados pelo discurso de Marielle, por sua fala em prol dos favelados, dos negros e negras, das mães faveladas e suas crianças. O discurso da vereadora se aproxima dos estudantes, porque há nele muitas das pautas que compõem o cotidiano dos adolescentes que o ouviam. Em razão desses apagamentos históricos estudados em sala de aula, as e os estudantes conseguiram deslocar seus olhares para os muitos apagamentos que atravessam o povo brasileiro ao longo dos anos. E puderam indagar sobre o futuro que sonham e qual o papel de cada um de nós na construção de um país mais plural, capaz de acolher as diversidades e não as silenciar.

A voz de Marielle dá um novo lugar à aula de História, porque fala ao cotidiano das alunas e dos alunos, toca em demandas que estão na 'ordem do dia' para muitas e muitos dos(as) presentes, ou seja, ela se apresentou como caminho para o fortalecimento da consciência histórica, na medida em que serviu de orientação para a vida prática, tal como Rüsen (2009) defende. Moradores da periferia que pegam dois ônibus para chegar à escola. Filhas e filhos de pais que não tiveram oportunidades de estudar e, por isso, são os primeiros de sua família a chegarem tão perto do ingresso no Ensino Médio. Muitas e muitos que saem de casa cedo sem o café da manhã e que esperam ansiosas(os) pela merenda da escola para fazerem sua primeira refeição. Estudantes negros e negras que trabalham como menor aprendiz[7], em redes de supermercado, para ajudar na renda em casa.

O discurso da vereadora evoca uma História que elas e eles conhecem bem, fala de uma luta que lhes é diária e, por isso, transforma a aula de História em um solo fértil para

7 Trabalhar como um menor aprendiz significa estar vinculado ao Programa de Menor Aprendiz, como um trabalhador menor de idade. O programa em questão é respaldado pela Lei do Aprendiz, também conhecida como Menor Aprendiz, Aprendiz Legal ou Jovem Aprendiz. Esta lei foi aprovada em 2000 e regulamentada em 2005. Ela determina que toda empresa de grande ou médio porte deve ter de 5% a 15% de aprendizes entre seus funcionários.

transgressão de uma 'história única', não é mais o colonizador e nem o patrão que estão narrando a História, é a favela, é Marielle, são as alunas e alunos. E a partir disso, outros mundos se tornam possíveis e a aula de História se transforma em uma ferramenta que abre outros horizontes para a importante arte de se projetar diferente daquilo que se é hoje. Cumprindo, assim, a mais justa razão de uma aula de História, "tornar o mundo o que ele ainda não é!" (PACIEVITCH, 2019, p.1612).

A AULA DE HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS

Durante seu discurso do Dia Internacional das Mulheres em 2018, a vereadora Marielle Franco também foi interrompida por um outro homem branco. Mas desta vez não se tratava de alguém que assistia na plateia. Tão pouco a interrupção se estabeleceu através de um grito violento. O vereador interrompe a fala de sua companheira de plenária para lhe entregar uma rosa. Tal atitude, que, à primeira vista, pode parecer um simples ato de gentileza é rapidamente problematizada pela vereadora. Ao receber a rosa, Marielle afirma: *As rosas da resistência nascem do asfalto. A gente recebe rosa, mas a gente vai estar com o punho cerrado também. Falando do nosso lugar de vida e resistência contra os mandos e desmandos que afetam as nossas vidas!*

Ao afirmar que, apesar das rosas, as mulheres estarão com os punhos cerrados, construindo resistência, a parlamentar marca discursivamente uma posição política em relação ao oito de março. Defendemos que sua fala problematiza noções romantizadas sobre a data e reforça o caráter de resistência e luta em prol de um presente menos opressivo principalmente para mulheres negras, faveladas, mães. De tal maneira que sua problematização demonstra a existência de uma disputa discursiva em torno dos significados de datas comemorativas. De um lado, o corriqueiro e (por vezes) irrefletido hábito dos homens de presentearem mulheres com rosas no Dia Internacional das Mulheres, como forma de dizer que este é apenas um dia para agradarmos as mulheres. E do outro lado, a conexão entre a data e sua tradição histórica de luta e resistência das mulheres, estabelecida a partir da problematização da vereadora Marielle Franco. Com Marielle a 'rosa irrefletida' se transforma em 'rosas da resistência'.

Com a escrita deste artigo, nós também queremos plantar 'rosas da resistência'. Plantá-las em nós, em nossas práticas cotidianas, semeá-las nas aulas de História. Para tanto, pensamos - inspiradas por Caroline Pacievitch, Zeli Gil, Fernando Seffner e Nilton

Pereira (2019) - a aula de História como um espaço potente para a produção de resistências. Isso significa apostar em uma aula de História que "se abre a formas de vida e existências plurais e múltiplas" (PACIEVITCH, 2019, p. 7) e, por este motivo, constrói resistências ao contestar "tanto a ideia de um sujeito universal quanto uma temporalidade unívoca e eurocêntrica." (PACIEVITCH, 2019, p. 7). É este o movimento que a aula das professoras produz ao trazer o discurso da vereadora Marielle Franco como um suporte para pensar silenciamentos e apagamentos no tempo presente.

Movimento que produz resistências na aula de História ao problematizar sobre a importância da memória de Marielle Franco para a luta contra os machismos e os racismos, como as tentativas de silenciamentos e apagamentos em torno desta memória – amplamente noticiadas na grande mídia desde o assassinato brutal da vereadora – dizem de uma disputa pela narrativa histórica e política. Fomenta o fortalecimento da resistência e das análises de gênero e raça na aula de História ao evidenciarem a importância histórica e política da vereadora (enquanto uma mulher negra, mãe, lésbica e da favela) que lutava pelo direito dos seus. Ao fazerem isso, abrem possibilidades para que alunas e alunos se vejam em Marielle e construam, inspirados nela, formas de resistirem às múltiplas opressões cotidianas. Quando isso acontece, defendemos que neste dia, nesta aula, ficaram plantadas jovens 'rosas da resistência', abriram-se portas e janelas para pensar outras novas formas de existir. Por este motivo, a aula de História alcançou aquilo que tomamos aqui como um de seus principais objetivos: tornou-se espaço de produção de resistência.

Além disso, defendemos que há nestas aulas – aquelas que se abrem para novas possibilidades e se transformam em potentes espaços de criação de resistências – um forte compromisso com a construção de um projeto de nação menos machista e menos racista. Para Fernando Seffner (2016), a escola pública e o professor e a professora como "adulto de referência" (SEFFENER, 2016, p. 54) são imprescindíveis para a construção de um projeto de nação que possibilite a construção de novos tempos presentes e futuros de menos opressão. O autor entende que ser um professor 'adulto de referência é construir "modos de falar sobre as questões do mundo e das culturas juvenis que não se confundem com opiniões familiares, de padres e pastores, ou do senso comum e da mídia" (SEFFENER, 2016, p. 54), é apostar "no diálogo com os jovens no que compete a certos temas, e não na doutrinação" (SEFFENER, 2016, p. 54).

É isso que as professoras fazem juntas na aula que analisamos aqui, constroem uma aula que semeie o diálogo, o debate e a construção de resistências a partir de ferramentas

próprias do Ensino de História, enquanto esta 'zona fronteiriça' entre a História e a Educação, que diferem completamente das que são acionadas nos demais espaços frequentados pelos alunos (como redes sociais, Igrejas e família). Ao acionarem as ferramentas deste saber para pensarem os silenciamentos históricos do Brasil, nos dias de hoje, por um recorte de gênero e raça, tendo como disparador o discurso da vereadora Marielle Franco, as professoras constroem uma aula de História que afirma seu lugar de validade e importância, não apenas no campo da construção do conhecimento. Mas também nas dimensões de apropriação deste conhecimento pelas alunas e alunos para pensarem o tempo presente em que vivem e projetam futuros outros. Cumprem assim, com aquilo que defendemos ser uma das principais potências do Ensino de História. Porque constroem, junto com as e os estudantes, indagações sobre o nosso tempo e que os levam a decidir que marcas gostariam de deixar para o futuro.

Por isso, defendemos que esta aula de História nos é inspiradora, à medida em que nos provoca a pensar nossa prática docente como um instrumento de luta, de resistência e de projeção de um projeto de nação que represente e acolha a todas e todos. Trata-se de uma aula que nos instiga a pensar o novo, a plantarmos rosas da resistência, a seguirmos lutando. Por este motivo a trouxemos neste artigo, porque esperamos que este texto também seja assim para aqueles que o leiam. Queremos que esta produção chegue às leitoras e aos leitores como um abraço amigo de fortalecimento na luta em prol de uma aula de História e de um mundo mais empático, menos racista e menos machista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"E assim a gente segue lutando". Foi com essa frase que Marielle Franco encerrou o trecho do discurso utilizado em sala de aula e que foi objeto das nossas problematizações. São com as ideias presentes nessa frase que queremos tecer algumas considerações. Primeiro, porque a frase traz um coletivo expresso na palavra "gente". Quando ela diz que a "gente segue lutando", ela convoca e envolve outras pessoas a continuarem sua luta, que é, imediatamente, transformada em nossa luta. A questão, portanto, é pensar que gente é essa que ela convoca? Que luta é essa que ela compartilha?

Quando a vereadora aciona os conhecimentos históricos para ancorar sua fala em defesa de uma outra história em que as mulheres aparecem, ela se aproxima das duas questões que defendemos ao longo do artigo. Por um lado, ela está entendendo que a

História é espaço de disputa e, portanto, lugar de combate pelo conhecimento. Há uma forma de conhecer que define nossos lugares no mundo, nossas formas de pensar, de agir, de ser e estar no mundo. O que ela defende e que nós compartilhamos, é que há necessidade de transformar as aulas de História em espaços de problematização. Com isso, estamos trabalhando com a História a partir do que é apresentado na Proposta curricular da Secretaria de Educação de Juiz de Fora para a disciplina História, ou seja, o que significa educar para a compreensão da História? Por outro lado, ela também está entendendo que essas formas de conhecer a construção do conhecimento histórico dizem da construção de outros mundos, de outras formas de socialização, de maneira que ela reforça as relações entre conhecimento e socialização, tão presente nas escolas.

Neste sentido, estamos nos assumindo como “essa gente que segue lutando”, assim como estamos entendendo as reflexões presentes aqui como uma forma de luta, como resistência necessária a uma docência da História que coloque sob suspeita as formas de conhecer para que possamos ampliar nossa ação com múltiplas temáticas e sujeitos comumente silenciados. Mais do que isso, estamos convidando, vocês, leitoras e leitores a se juntarem a essa gente que luta por um outro mundo onde não basta dizer NÃO aos fascismos que nos povoam, aos ataques que temos enfrentado e ameaçado nossa autonomia docente, mas que sejamos capazes de criar resistências possíveis.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Fabiana; MIRANDA, Sonia. Conectando Tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas aulas de História. In: ABREU, Marcelo Santos de; CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e a consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taíssa. Ensino de História uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro, 2019, p. 63- 83.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Fazer e pensar a História na sala de aula:** Autoria, formação e produção do conhecimento histórico. Editora Milfontes, Vitória, 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 225-233.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

FOUCAULT, Michel. Nietzche, a Genealogia, a História. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria, PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: **Educação e Realidade**, v. 36 n.1, p. 191-211, jan-abr. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. Cartografias da pesquisa em Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História.** Rio de Janeiro, 2019, p. 7-13.

PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmen Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo, 2019, p. 1604-1625.

RÜSEN, Jorn. **Como dar sentido ao passado:** questões relevantes de meta-história. História da historiografia (revista on line), março 2009, nº2, pp.163-209.

SEFFNER, Fernando. **Escola pública e professor como adulto de referência:** Indispensáveis em qualquer projeto de nação. Educação Unisinos, vol. 20, Universidade do Vale do Rido dos Sinos, São Leopoldo, 2016, p. 48-57.

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o Ensino de História.** Memória, História Oral e Razão Histórica. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA NAS CRECHES E MEMÓRIAS COLETIVAS: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE

Elisângela Braga Rufato[1]
Marilaine Letícia Pereira de Paiva[2]
Nayla Ribeiro do Carmo[3]
Zuleica Beatriz Gomes Nocelli[4]

APRESENTAÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021 vivenciamos, no Brasil e no mundo, um período atípico de pandemia, em consequência do novo coronavírus (Covid-19). Em Juiz de Fora, foram suspensas as atividades educacionais presenciais em março de 2020, diante da declaração de calamidade pública da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Em agosto de 2020, de acordo com orientações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE), as coordenadoras das instituições parceiras do município (creches) retornaram às atividades presenciais com a carga horária reduzida, perfazendo 12 horas semanais de trabalho. O retorno objetivava manter e fortalecer os vínculos afetivos com as famílias, bebês e crianças de forma remota.

O ano de 2021 iniciou amparado pelo Decreto nº 14.276 - de 25 de janeiro de 2021 - Do Programa Juiz de Fora Pela Vida, cujo Artigo 9° dispõe sobre a suspensão, por prazo indeterminado, das aulas da rede pública municipal de ensino e atendimento em creches municipais. Assim, todas as profissionais[5] dessas instituições retornaram ao trabalho presencial e foram orientadas a construir, coletivamente, planos de trabalho a fim de promover, de forma remota, vivências, aprendizagens significativas, acolhimento e fortalecimento de vínculos envolvendo os bebês, as crianças e suas famílias.

---

1 Pós-graduada em Alfabetização e Letramento.Técnica da Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/DEI/SAPIP). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.
2 Pós-graduada em Psicopedagogia.Técnica da Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras da Secretaria de Educação de Juiz de Fora(SE/DEI/SAPIP). Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Juiz de Fora.
3 Pós-graduada em Alfabetização e Letramento/Informática na Educação.Técnica da Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/DEI/SAPIP). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.
4 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Formadora no Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/DEI). Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Juiz de Fora.
5 Vale ressaltar que nos referimos às profissionais no feminino por serem todas as participantes, assim como as mediadoras dessa formação, mulheres.

Diante desse cenário, que estimava também o acolhimento das profissionais, surgiu a proposta de formação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, junto com o Departamento de Educação Infantil (DEI) e o Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), intitulada “Entrelaçando formação e práticas para o acolhimento da Educação Infantil”. Essa formação teve o intuito de promover um diálogo, proporcionar encontros de reflexões das práticas naquele contexto de trabalho remoto e construir possibilidades para o retorno presencial de forma acolhedora e buscando a escuta das profissionais.

A formação aconteceu por meio da plataforma *Google Classroom*, entre os meses de fevereiro a setembro de 2021, sendo mediada pelas técnicas da Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras (SAPIP) e da Supervisão de Acompanhamento Técnico e Financeiro das Instituições Parceiras (SATFIP), do Departamento de Educação Infantil.

Dessa forma, o presente trabalho apresenta um dos documentos denominados “Memórias Coletivas” produzido pelas profissionais, participantes. Este documento traz uma reflexão sobre a temática: “O trabalho com bebês na creche: construção de vínculos e possibilidades em tempos de pandemia” abordada em uma das lives[6] da formação, assim como os relatos e as reflexões coletivas. Além disso, pretende-se mostrar como o trabalho das creches foi se constituindo e se organizando a partir das reflexões proporcionadas pela formação.

Esse estudo encontra sua relevância na medida em que apresenta uma proposta de formação desenvolvida em um momento desafiador e o envolvimento das profissionais no processo de reflexão sobre suas práticas e na construção de ações que possibilitaram o estabelecimento de vínculos com os bebês, as crianças e as famílias atendidas na creche.

CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

O curso "Entrelaçando formação e práticas para o acolhimento da Educação Infantil” teve como objetivo acolher os profissionais das creches, realizando um processo de construção dialógica das práticas pedagógicas, diante do cenário da pandemia, do trabalho remoto e da possibilidade do retorno presencial.

6 *Live* - *Youtube*: https://www.youtube.com/watch?v=-3tkxDVwXsI

Participaram desta ação 622 profissionais (coordenadoras, educadoras e auxiliares de turma) das 46 instituições parceiras (creches), incentivadas por ações reflexivas de suas práticas à luz de temáticas propostas.

As equipes das instituições, após cada *live* e estimuladas pelas mediadoras, reuniam-se para dar continuidade ao processo de acolhimento, de discussão e de escuta das profissionais.

Nestes momentos, eram realizados registros das discussões e de questões que possibilitaram a reflexão das práticas. Intitulamos a produção desse texto de "Memórias Coletivas". Estas eram postadas no *Classroom* para que a equipe de mediadoras pudesse ler, fazer análises e contribuir com novos questionamentos na plataforma.

A formação, organizada em três momentos cíclicos, buscava aprofundar as perspectivas teóricas e possibilitava momentos de escuta desses profissionais.

O primeiro momento foi a participação em lives pelo canal do *YouTube* da SE - "Anunciar Tempo de Cuidar, Aprender e Transformar", com professores palestrantes convidados. As *lives* aconteceram nos seguintes dias: 02/03, com o tema "O que dizem os profissionais das creches? O trabalho com os bebês e as crianças na pandemia"; no dia 14/04, com o tema "O trabalho com bebês na creche: construção de vínculos e possibilidades em tempos de pandemia"; no dia 10/06, com o tema "A organização espacial dos ambientes da creche frente à pandemia" e no dia 24/06, com o tema "Direito dos bebês e das crianças pequenas: concepções e práticas na Educação Infantil".

No segundo, foram criados grupos de reflexão que aconteciam na Plataforma *Google Classroom* e contavam com a mediação das formadoras da SE. Os momentos de escuta e interação aconteciam no *chat* da plataforma, nas *lives* e por meio de escrita apresentada no documento intitulado "Memória Coletiva".

O terceiro momento, denominado "Memórias Coletivas", contava com a elaboração de um texto com alguns tópicos norteadores como reflexão inspirada pela temática da *live* e avaliação do grupo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os desafios da formação de profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas não são poucos. Historicamente, o trabalho junto às crianças da Educação Infantil deixou de ser considerado uma atividade assistencialista, compensatória, destinada às

classes menos favorecidas, para ser reconhecido como um trabalho com intencionalidade pedagógica, tendo o cuidar e o educar como ações indissociáveis. Logo, o trabalho das profissionais que atuam na Educação Infantil requer formação que proporcione a compreensão do processo de desenvolvimento infantil e das concepções de infância que norteiam suas práticas.

A formação continuada possibilita às profissionais refletirem sobre suas práticas, construírem e reconstruírem seus saberes e fazeres pedagógicos. Kramer (2005) destaca a necessidade de reflexão no que se refere à prática dos profissionais que atuam com crianças aliada ao estudo crítico das teorias a fim de compreendê-las e construir estratégias de ação.

Em sintonia com esse pensamento, Freire (1991, p. 80) entende que "[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano". Corroboramos com os autores supracitados, que é por meio da reflexão crítica que educadores e educadoras poderão transformar a suas práticas.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O presente relato tem como objetivo apresentar reflexões e discussões feitas pelas profissionais das creches parceiras do município, expressas em uma das “Memórias Coletivas”. Esse texto foi construído a partir das reflexões proporcionadas pela *live* “O trabalho com bebês na creche: construção de vínculos e possibilidades em tempos de pandemia”, proferida pela professora Dra. Núbia Schaper da Universidade Federal de Juiz de Fora , no dia 14 de abril de 2021.

Na *live*, a palestrante apresentou algumas possibilidades de trabalho com os bebês e crianças bem pequenas em tempo de pandemia, ressaltou a relevância do processo de construção de estratégias e o fortalecimento de laços e vínculos afetivos. Pontuou a necessidade de conhecer cada bebê e criança atendida na instituição criando, assim, possibilidades de identificar quais orientações para as famílias seriam importantes, entre outras ações que permitiriam o fortalecimento de vínculos.

A palestrante propôs um desafio para que as cursistas fizessem um rastreamento, de modo a estabelecer contato afetivo e pedagógico. Esta ação teve por finalidade acompanhar e saber como estavam os bebês e as crianças naquele período longe das creches.

A seguir, apresentamos alguns fragmentos da “Memória Coletiva”, produzida pelas profissionais.

Este primeiro fragmento traz reflexões sobre o momento que estavam vivenciando e sobre a necessidade do fortalecimento de vínculos afetivos. Destaca também, a importância do planejamento de intervenções que possam aproximar as famílias, no sentido de acompanhar o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

As possibilidades de trabalho remoto são inúmeras, a cada dia estamos nos desafiando a fazer o melhor para nossas crianças e famílias. Estamos aprimorando os envios das práticas para que mais famílias possam nos dar retorno, visando sempre atender de maneira mais fácil para que todos possam participar de forma mais efetiva. Encaminhamos dicas, brincadeiras, histórias, dinâmicas, tudo aquilo que trabalhamos presencialmente em nossa instituição, só que agora de forma remota, e procuramos sempre perguntar às famílias suas principais dificuldades em relação ao ensino remoto (Memórias Coletivas 2, 2021).

Em outro fragmento, fica evidente a percepção do quanto as famílias são distintas e únicas e a compreensão da necessidade de desenvolver um trabalho com o propósito de atingir a todos:

Muitas inquietações afloraram dentro de nós, principalmente no sentido de que precisamos, constantemente, refletir sobre nossas ações e conhecer a realidade de cada família para alcançarmos o objetivo de criar um vínculo afetivo e contribuir para o desenvolvimento de todas as crianças (Memórias Coletivas 2, 2021).

Em relação às reflexões realizadas após a *live*, o fragmento abaixo destaca a relevância do curso de formação no momento da pandemia:

Foi muito produtivo e eficaz para o nosso trabalho com os bebês e crianças de nossa instituição, refletir sobre a importância do acolhimento a distância e de como fazer o mesmo. A cada instante é fundamental o aprimoramento de nosso trabalho, para que possamos chegar de maneira ainda mais ampla a cada família, bebê e criança atendida em nossa instituição (Memórias Coletivas 2, 2021).

As profissionais apontaram que a temática instigou significativas reflexões sobre a necessidade de pensar em maneiras eficientes de alcançar todos bebês e crianças que estão com suas famílias em situações socioemocionais diversas.

Assim, a partir desse momento, os princípios do trabalho das educadoras e auxiliares na Educação Infantil foram: a possibilidade de buscar e conhecer a realidade de cada família para aproximação; a construção e manutenção de vínculos; a necessidade de conhecer efetivamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos; a construção de significados e sentidos a partir de seus vínculos afetivos, com propostas

de experiências coerentes para os bebês e as crianças.

Outro fragmento ressalta que, para trabalhar com bebês e crianças, é necessário a cada dia adquirir mais aprendizado e conhecimento, pois o processo de formação continuada possibilita a aquisição de novos saberes e a reflexão das práticas educativas com os pequenos:

O grupo avalia como precioso os momentos de formação continuada em tempos de pandemia, pois tem nos ajudado muito nesse desafio de trabalho remoto na educação infantil e principalmente, tem nos feito refletir e buscar possibilidades sobre nossas ações (Memórias Coletivas 2, 2021).

O processo de formação trouxe reflexões riquíssimas sobre o papel da creche durante a pandemia. Nesse processo de reflexão sobre a ação, as educadoras levantaram algumas questões mostradas no fragmento a seguir:

Será que realmente existe a necessidade de postar no facebook da unidade, as mesmas atividades que encaminhamos para as crianças através dos grupos de WhatsApp? As postagens no facebook estavam atingindo um percentual significativo de famílias ou podiam investir em outras estratégias para alcançar essa família? (Memórias coletivas 2, 2021)

O processo formativo desencadeou reflexões e também diferentes ações nas creches. A partir do questionamento sobre qual melhor ferramenta para aproximar das famílias, algumas educadoras e auxiliares de turmas pontuaram que, diante do que foi dialogado na formação, optaram pelo uso do aplicativo *WhatsApp*. Esse foi mais um recurso utilizado para estabelecer uma comunicação contínua com a família e manutenção dos laços afetivos. Dessa maneira, todas as creches passaram a utilizar o *WhatsApp* e apresentaram uma avaliação positiva.

As postagens aconteciam com propostas de experiências e vivências da vida cotidiana para que os pais e/ou responsáveis realizassem com os bebês e as crianças, oportunizando as interações entre familiares e as profissionais. Porém, destacaram o desafio da dificuldade de retorno de algumas famílias nas devolutivas sobre a realização das propostas e/ou mesmo relatos de acontecimentos que pudessem conhecer como os bebês e crianças estavam se desenvolvendo.

O desafio da equipe da creche, naquele momento em que não havia atendimento presencial, era saber como essas famílias se encontravam; o que os bebês e as crianças estavam vivenciado, onde buscavam e encontravam apoio quando necessário. Neste contexto, enfatizaram que mais importante que desenvolver propostas ou querer a interação

e a participação dos bebês e crianças, era pensar em seu bem-estar, ter conhecimento de como estavam se desenvolvendo fisicamente ou psicologicamente. Para isso, se fez necessário criar estratégias que possibilitassem os retornos das famílias, principalmente as mais vulneráveis.

Diante dessa fase difícil na qual estavam vivendo, um olhar ressignificado para/com os bebês/as crianças/famílias se fez necessário para compreender cada sinal nesse processo de comunicação, de forma que acolher cada um deles era fundamental. Ainda que distantes, era possível construir um relacionamento mais afetivo, mesmo com todos os desafios impostos pelo trabalho remoto.

O processo de cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas está na humanização do outro, suas aprendizagens e desenvolvimento acontecem na vida cotidiana das famílias. Assim, propor vivências em que haja na relação uma comunicação clara e afetiva, que valorize a importância do respeito e escuta do que eles têm a dizer, por meio das diferentes linguagens, aspectos sobre rotina (alimentação, higienização, repouso, locomoção etc.) era fundamental.

Sendo assim, as equipes avaliaram suas ações junto às famílias, ressignificaram de modo a intensificar contato mais próximo, por meio de diferentes ferramentas como por exemplo, telefonema, contato presencial e registraram diferentes possibilidades de trabalho com os bebês e crianças, a saber:

- Questionário virtual e impresso, com a finalidade de atender a todos, de saber como acontecia a rotina dos bebês e crianças e acompanhar o seu desenvolvimento;

- Encaminhamento de vivências de fácil entendimento para as crianças e famílias, com a finalidade de uma aproximação maior;

- Compartilhamento de histórias, brincadeiras e músicas que os bebês e crianças mais gostavam quando estavam no ambiente da creche;

- Envio de propostas focadas na realidade, buscando alcançar as especificidades dos bebês/crianças/famílias, através de metodologias diversificadas que atendiam a todos considerando as necessidades e dificuldades de cada um;

- Desenvolvimento de projetos interdisciplinares para fortalecimento de vínculos. Reformulação do plano de trabalho e ações com os bebês/crianças/famílias;

- Dicas para estimular os movimentos dos bebês e entregas de kits de alimentação;

- Entrega de kits às famílias sem acesso à Internet, com propostas de experiências para os bebês e crianças, e visitas, quando necessário;

- Auxílio no desfralde e em outras etapas do desenvolvimento infantil;

- Envio de sugestões de vivências em que a família pudesse interagir com o bebê/criança e não ficasse focada na tela de aparelhos eletrônicos;

- Entrega de maleta viajante ou sacola literária com materiais diversos;

- Busca ativa das famílias (se necessária visita *in loco*, respeitando todos os protocolos de segurança).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos registrados no documento "Memórias Coletivas" revelaram que a proposta da formação cumpriu seu objetivo inicial: proporcionar momentos de diálogos, reflexões e construir possibilidades para o retorno presencial, de forma acolhedora.

A questão abordada na live "O trabalho com bebês na creche: construção de vínculos e possibilidades em tempos de pandemia" trouxe reflexões importantes sobre a postura em relação às ações de cuidar e educar tomadas na creche, direta e indiretamente com os bebês, crianças e seus responsáveis, norteando e possibilitando novas propostas de trabalho no contexto da pandemia.

Por meio dos relatos, foi possível observar que as profissionais se sentiram valorizadas com a visibilidade dada pela SE e pela oportunidade de crescimento profissional, pois, alimentou as possibilidades sobre o saber fazer dos processos pedagógicos. Além disso, sinalizaram que a temática abordada atingiu as expectativas ao provocar reflexões sobre a prática pedagógica e motivações para se reinventarem:

> Excelente curso, possibilitando conhecimento e aperfeiçoamento aos profissionais da educação. Essa formação deu voz a nós profissionais que atuam com bebês e crianças. Obrigada pela oportunidade! (Memórias Coletivas 2, 2021).

A participação das cursistas e a leitura do registro das reflexões/produções das diferentes turmas nos fez perceber a riqueza e o comprometimento reflexivo, colaborativo e coletivo, nos seus ambientes de trabalho no formato presencial e/ou virtual.

Ressaltamos que este momento trouxe muitos aprendizados e trocas de experiências entre educadoras e auxiliares das creches, com encontros e interações potentes. A sensibilidade e delicadeza no trato da docência na Educação Infantil se tornou evidente e demonstrou a potência e riqueza das ações educativas na creche.

A formação continuada possibilitou tanto para as cursistas, quanto para as mediadoras, oportunidade de ressignificação de concepções, por meio do diálogo e das trocas de experiência.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, p.58.

JUIZ DE FORA. Portaria n.º 4212 – SE/2020, publicada em 11/08/2020. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora.** Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=77582. Acesso em outubro de 2021.

JUIZ DE FORA. Decreto n.º 14.276 – Aprovado em 25 de janeiro de 2021. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora.** Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=81506. Acesso em outubro de 2021.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESDOBRAMENTOS NA CRECHE COMUNITÁRIA ANTÔNIO VIEIRA TAVARES

Fernanda Gonçalves Guimarães[1]

APRESENTAÇÃO

Este texto tem como objetivo relatar sobre a importância do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, uma parceria da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e da Universidade Federal de Minas Gerais, para os educadores da Creche Comunitária Antônio Vieira Tavares, principalmente no retorno das atividades presenciais pós-Covid-19. Pretende-se, ainda, apresentar os desdobramentos do curso, os processos impulsionados e organizados por toda a equipe da creche a partir desta formação.

Relataremos três desdobramentos: em 2021, quando reorganizamos os espaços da creche, ainda em tempos de pandemia; quando participamos do 1º intercâmbio da Educação Infantil e, depois, em 2022, quando as crianças já estavam na creche e desenvolvemos o "Projeto Leitura e Escrita na Creche", que teve como objetivo a organização dos espaços internos e externos da creche de modo a aguçar, nos bebês e nas crianças, o interesse pela leitura e escrita e efetivar práticas de linguagem oral e escrita considerando as interações e brincadeiras.

A CRECHE E O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Creche Comunitária Antônio Vieira Tavares está localizada na Zona Norte de Juiz de Fora, no bairro Benfica e atende cerca de 174 crianças a partir de quatro meses de idade até três anos, 11 meses e 29 dias. A equipe de profissionais é composta por 16 professoras de creche, seis auxiliares de turmas, quatro auxiliares de serviços gerais, duas cozinheiras, um auxiliar administrativo e uma coordenadora.

O Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, ocorreu de março de 2021 a março de 2022 e foi organizado tendo, como referência teórica, o estudo de oito cadernos e um encarte, que compõem a coleção, escrita por vários autores, a qual nos oportunizou potentes

1Pós-Graduada em Psicopedagogia e Neurociências - Coordenadora da creche AMAC- Associação Municipal de Apoio Comunitário.

reflexões. A formação foi conduzida com encontros síncronos mensais e com duas atividades que se alternavam: em um mês, eram realizadas tertúlias literárias e, no mês seguinte, oficinas de formação das professoras como promotoras e mediadoras de literatura infantil. Além disso, aconteciam também momentos assíncronos compostos por leitura de textos teóricos apresentados nas unidades temáticas; atividades de interpretação, de reflexão e de aprofundamento teórico; e realização de atividades práticas, propostas no material didático.

Outra metodologia da formação era a divisão das turmas por região, quinzenalmente, para discutir as atividades do curso e aprender como assegurar a ampliação das experiências infantis em relação à linguagem escrita. Nesses momentos, discutimos sobre qual é a função da Educação Infantil no acesso à cultura escrita e o nosso papel na formação de leitores e como os bebês e as crianças pequenas leem e escrevem.

No decorrer do curso, também participamos de seminários, tertúlias e oficinas, possibilitando importantes trocas de experiências com as cursistas de escolas e de outras creches.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, foi pautado na concepção que valoriza os conhecimentos e as experiências dos bebês e das crianças. Busca estabelecer um diálogo entre os sujeitos envolvidos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de firmar relação com a concepção de infância presente na nossa prática pedagógica, norteada pelo Currículo da Educação Infantil do município de Juiz de Fora.

Durante o curso, relacionamos as experiências e as atividades com nossa prática na creche. Diante das especificidades do trabalho na educação infantil, a formação continuada dos profissionais de creche é de suma importância para o desenvolvimento das propostas pedagógicas.

O “Projeto Leitura e Escrita na Creche”, elaborado por nossa creche, possibilitou a efetivação daquilo que aprendemos com o curso e nossas concepções da prática pedagógica, num entrelaçado de saberes e fazeres.

O trabalho com o projeto foi pensado de modo que pudéssemos organizar todo o caminho a ser percorrido durante o ano de 2022 e estivesse de acordo com a proposta pedagógica da Educação Infantil do município de Juiz de Fora. No referido documento consta:

> "As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos. A ordem em que esses conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade, o tipo de abordagem serão definidos pelo processo de trabalho cooperativo do grupo (adultos e crianças). Quais serão os conteúdos e como o ensino será desenvolvido somente saberemos ao longo do percurso definido por cada grupo. Portanto, o planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas "durante o caminho". Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhado de uma grande flexibilidade de organização" (BARBOSA e HORN, 2008, p.42).

Assim como o trabalho com projetos, a organização dos espaços:

> [...] é parte integrante da ação pedagógica e deve ser pensada juntamente com o grupo, pois "uma organização adequada dos espaços e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças (BARBOSA e HORN, 2001, p.76).

COMPARTILHANDO SABERES, COLHENDO APRENDIZADO

Ao iniciar o curso, fomos tomadas pelo entusiasmo de podermos participar de uma formação especial para a nossa prática com os bebês e as crianças. Entretanto, aos poucos, esse sentimento foi dando espaço ao medo do desconhecido, uma vez que, naquele contexto de pandemia, nossas atividades seriam todas *on-line*, e os desafios tecnológicos apareceriam. Até então, não havíamos passado por tal experiência, e isso nos deixava com dúvidas e incertezas, pois, na nossa equipe, ainda havia professoras que não tinham celular ou não dominavam as ferramentas tecnológicas, mas, aos poucos, fomos ajudando-nos, entendendo a funcionalidade da plataforma do curso, aprendendo e superando cada desafio de fazer um curso *on-line*.

O primeiro momento do curso trouxe algumas questões a partir de uma carta enviada aos colegas da educação infantil, contando sobre como e porque nos tornamos professoras. Qual é o nosso papel como formadores de futuros leitores? Que leitores somos? Essas reflexões nos levaram a questionar nossa prática, nossos estudos, nossa concepção de infância e toda nossa trajetória até aquele momento.

A cada atividade do curso, vivenciamos uma história de desafio e uma alegria em

superá-lo. Aprendemos sobre nossa força como contadores de histórias e como semeadores de esperança. Aprendemos a ter uma escuta sensível e dar voz aos nossos bebês e crianças, para contribuirmos, de forma significativa, na formação deles e, assim, potencializar práticas e interações. Aprendemos como nossos bebês e crianças são cheios de possibilidades, hábeis leitores de mundo e autores potentes. Aprendemos sobre nosso papel de fomentar, de possibilitar e de organizar diversas formas de contato dos bebês e crianças com o mundo da leitura e da escrita. Aprendemos a importância das famílias nessa nossa trajetória. Foram muitos aprendizados e lições! Fomos tomadas por diversos sentimentos provocadores.

Esses sentimentos corroboram um trecho do Caderno Quatro, intitulado Bebês como leitores e autores, no qual a escritora Marina Colasanti, referindo-se à leitura e à narração, ressalta:

> E podemos entender que formar leitores não é tirar leitores de dentro da manga, não é fabricar leitores a partir do nada, mas dar forma e sentido a um leitor que já existe, embrionário, dentro de cada um. E onde se esconde este embrião de leitor, que tantos se mostram incapazes de ver? Para quem sabe olhar, não se esconde. Está contido, a plena luz, em uma das primeiras necessidades do ser humano, a necessidade de narrações (COLASANTI, 2004, p. 63 apud BRASIL, 2016, p. 85).

O curso trouxe muitas transformações em nossa prática pedagógica, pois, por meio das reflexões sobre a importância do nosso papel na condição de formadores de leitores, fortaleceu, em nós, o sentimento de querer buscar sempre mais conhecimento.

Os textos estudados nos cadernos do curso nos ensinaram sobre uma educação infantil que forma leitores. Por meio da plataforma, também trocamos experiências e relatos que muito contribuíram para nossa formação.

NOSSA CAMINHADA

No decorrer desse percurso formativo, em novembro de 2021, aconteceu o 1º Intercâmbio da Educação Infantil do município de Juiz de Fora, ainda de forma remota. Para apresentar o trabalho desenvolvido na creche, que teve como tema a ressignificação dos espaços em tempos de pandemia tendo, contamos nossa história de envolvimento por meio da leitura de uma carta, para todos os profissionais:

Caros colegas da Educação Infantil, escrevo essa carta para contar-lhes sobre a organização dos espaços da Creche Antônio Vieira Tavares, neste ano de 2021, durante a pandemia. Foi um ano de muito aprendizado e ressignificação do nosso olhar, pois aprendemos a fazer uma educação de qualidade num contexto tão novo, diferente e desafiador. Quando retornamos em janeiro, iniciamos nosso trabalho com a equipe dividida em dois grupos, um trabalhava na segunda e quarta-feira e o outro na terça e quinta-feira, os demais dias eram remotos. Naquele momento, caros colegas, o cenário era muito triste, pois estávamos com medo, dúvidas, angústias, incertezas e voltar para a creche sem a presença das crianças, sem a alegria, o choro, os risos, as músicas, os barulhos, tornava o ambiente ainda mais frio. Foi então que toda a equipe da creche se uniu e tivemos a ideia de transformar aquele cenário e voltar a trazer vida para a nossa creche. Porém, caros colegas, tivemos uma dúvida: como fazer a ressignificação dos espaços e torná-los mais interessantes e significativos sem a participação das crianças? Pois como sabem, o trabalho na Educação Infantil parte da valorização do protagonismo das crianças, da escuta sensível que nos norteia para qual caminho seguir. Foi então que pensamos nos elementos da natureza, pois são materiais que dispomos na creche, que fazem parte do cotidiano de nossas crianças, de fácil acesso e que nos permitem infinitas possibilidades. A partir dessa ideia, fomos tomados por um turbilhão de sentimentos, bons. Toda a equipe se envolveu nessa proposta e ficamos imensamente entusiasmados com a vontade de trazer alegria, cor, encantamento para nossa creche e para nossas crianças. Vocês conhecem o vídeo caminhando com Tim Tim? É um vídeo muito lindo que nos mostra o trajeto de uma criança e seu olhar aos detalhes ao seu redor e foi assim que toda a equipe da creche começou a olhar ao nosso redor, com a sensibilidade, a curiosidade, a investigação das crianças. Tudo ao nosso redor ficou mais importante e começamos a valorizar ainda mais as pequenas coisas. Sabe caros colegas, neste nosso olhar de criança tivemos muitas possibilidades de trabalho e entendemos a riqueza dos gravetos, das folhas secas, das pedrinhas, dos galhos, tudo transformado em objetos de encantamento. Nessa nossa proposta de ressignificação dos espaços, era comum, uma educadora ou auxiliar de turma, alguém da equipe, chegar à creche cheia de materiais de trabalho: um galho que encontrou, uma folha em formato de coração, uma flor que caiu… como tivemos material para trabalhar!!! E como novas ideias foram surgindo! A partir daí demos tema ao nosso trabalho: criança e natureza. E outros elementos foram incorporados, como utensílios de cozinha e da casa em geral. Então o escorredor de arroz virou um cogumelo, uma garrafinha pet virou uma aranha, uma lata de leite virou uma abelhinha e muitas lindezas foram surgindo. Essa ressignificação dos espaços foi pensada também para dois momentos: para o fortalecimento de vínculo com as crianças e famílias, de forma remota e para o retorno presencial das crianças. No trabalho de fortalecimento de vínculo, enviamos vídeos dos espaços, pelo Whatsapp®, mostrando como nossa creche estava linda, criando uma relação de afeto e pertencimento, além das experiências que as educadoras enviaram, relacionadas ao tema. Para o retorno presencial pensamos em encantar nossas crianças. E alcançamos nosso objetivo, pois observamos a alegria dos nossos bebês e crianças pequenas diante de tanta lindeza!!! Ah e sabem caros colegas, não encantamos só as crianças da creche e suas famílias não, várias pessoas que passavam em frente a nossa creche param para admirar nosso trabalho. Então, me despeço de vocês contando que tudo que fizemos, no decorrer desse percurso de trabalho em tempos de pandemia, teve um grande impacto no momento do retorno das crianças e na nossa concepção de trabalho em educação infantil. Esse trabalho de ressignificação dos espaços foi também uma potente forma de acolhimento para todos os envolvidos nesse processo, pois envolveu afeto, troca, carinho, descoberta e respeito aos direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.
(Carta escrita pela autora)[2]

2 Carta apresentada no 1° Intercâmbio de Educação Infantil de Juiz de Fora, em 2021.

Ao final de 2021, o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil estava sendo concluído e o ano de 2022 chegava com “novos” profissionais da creche, cheios de vontade de colocar em prática tudo que foi aprendido no curso.

COLHENDO FRUTOS

Ao iniciarmos o ano de 2022, começamos também o “Projeto Leitura e Escrita na Creche”, com o objetivo de potencializar a organização dos espaços internos e externos da creche. A intenção foi aguçar, em nossos bebês e crianças, o interesse pela leitura e pela escrita. Assim, convidamos as famílias a participarem, junto a toda a equipe, de um mergulho no mundo da Leitura e da Escrita.

Inicialmente as professoras e as auxiliares de turmas planejaram experiências que envolvessem, de forma ativa, todos os bebês, as crianças e as famílias. Tivemos leitura de diversos tipos de textos, cantinhos de leituras, teatros, fantoche e trocas de experiências com as famílias convidando-as a contarem histórias e trocarem receitas culinárias e cartas.

Uma das propostas do projeto foi solicitar às famílias participantes que contribuíssem com relatos sobre as histórias que marcaram suas infâncias, suas brincadeiras preferidas e que trouxessem receitas culinárias afetivas, que marcam suas memórias. No planejamento, também foi pensado em um momento que as famílias trouxessem suas expectativas em relação à creche, através de cartas. Todas essas propostas trazem a importância dos registros, da memória e da escrita para nossa cultura. O retorno das famílias foram expostos pelos espaços da creche, valorizando a participação de todos.

Foram realizadas propostas de leitura e brincadeiras nos espaços externos da creche, como o varal de histórias. Assim, as crianças ao brincarem na área externa, tinham a possibilidade de contato com livros que ficavam pendurados no varal, entre as árvores. Inicialmente elas reagiram com espanto: ao verem os livros naquele espaço, mas logo iam pegando e sentando no chão para lerem, demonstrando alegria e encantamento.

Outra ação realizada foi a criação de cantinhos de leituras que pudessem incentivar o momento da leitura. Os espaços como refeitório, hall de entrada e banheiros se tornaram um local aconchegante para a leitura, um espaço que as crianças se sentissem à vontade e estimuladas e que em vários momentos do dia, as propostas do projeto pudessem ser realizadas ali.

> Os “cantinhos” propostos por Freinet têm sido uma forma de organizar o espaço nas salas de educação infantil em vários lugares do mundo. São locais dentro do espaço da sala que abrigam móveis, livros, brinquedos e outros objetos temáticos, de acordo com o interesse do grupo. Assim, podemos ter o “cantinho” de literatura, o “cantinho” de artes, o “cantinho” do descanso, entre outros, que podem ser fixos ou móveis. O importante é que permitam a circulação das crianças (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2011, p. 32).

Figuras 1 e 2 – Varal de histórias e Cantinho de leitura na sala de atividades



Fonte: Acervo da autora.

Como forma de valorizar as atividades realizadas pelas crianças, as paredes da creche foram organizadas com as produções dos bebês, das crianças e das famílias. Isso fez com que se tornasse mais significativo o projeto para todos os envolvidos.

Figura 3 – Produções das famílias e das crianças na organização dos espaços



Fonte: Acervo da autora.

Além dessas ações, tivemos a proposta de releitura de poemas, como releituras, trava-línguas, parlendas e histórias, que continuam fazendo parte da organização dos espaços e encantando os bebês, as crianças e suas famílias, num mergulho potente ao mundo da imaginação.

Partindo da leitura do poema Amarelo e Vermelho, as crianças da turma Dois anos A fizeram a pintura como releitura e a organizaram na parede da entrada da creche. Sempre que chegavam, demonstravam alegria ao ver suas obras expostas e relatavam sobre o poema.

As crianças da turma Três anos A aprenderam várias trava-línguas, como o da Abelha Abelhuda, do qual também foi feita uma releitura por meio da confecção de abelhinhas com rolo de papel de higiênico.

Outra produção foi a pintura coletiva da obra Os girassóis, de Van Gogh, da turma Berçário II A. As crianças, ao passarem pelo corredor e ver sua produção, faziam questão de mostrar e falar "Olha, o girassol".

Figura 4 – Releitura da poesia Amarelo e Vermelho, do livro Para Voar, de João Pedreti



Fonte: Acervo da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Leitura e Escrita, na Educação Infantil, possibilitou-nos a ampliação do conhecimento e a reflexão sobre a nossa ação docente. Tornou-nos professoras mais sensíveis e inquietas em relação ao acesso dos bebês e das crianças à cultura da leitura e da escrita.

Diante de tantos saberes, fazeres, desafios e emoções que vivenciamos com o curso, relatar nossa prática se torna bastante complexo, pois traduzir em palavras tantas riquezas e sentimentos talvez não seja tão fiel ao que realmente construímos. Nessa nossa imersão no

mundo do encantamento, esperamos que o futuro de nossos bebês e crianças seja, em um contexto significativo de aprendizagem, sentimentos, expressões e uma educação infantil de qualidade[3]!

Por meio do envolvimento das famílias nas propostas, percebemos também como o projeto contribui para o fortalecimento de vínculo com as famílias, que espontaneamente começaram a nos enviar bilhetes e cartinhas de agradecimento.

Sabemos que ainda temos muito a aprender, mas também que formações como o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil é um caminho para uma educação infantil de qualidade.

Percebemos, por meio dos relatos das crianças, como foi fundamental a valorização e a exposição de suas produções num entrelaçado com as diversas formas de textos.

Enfim, o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil e os desdobramentos na Creche Comunitária Antônio Vieira Tavares ressignificaram nossa formação profissional e pessoal, pois nos tornaram pessoas mais sensíveis, mais conscientes de nossa responsabilidade na condição de formadores de leitores; oportunizaram-nos relacionar teoria e prática; inquietaram-nos sobre o nosso direito e dever de termos formações continuadas, como Ligia Cademartori (2016, p. 9) convida no Caderno de apresentação da Coleção Leitura e escrita na educação infantil “Não voltaremos para casa com a mesma bagagem”.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, M. das Graças. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** -Porto Alegre: Artmed,2008.

BRASIL. Caderno de apresentação. **Coleção Leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. **Coleção leitura e escrita na educação infantil.** 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. (Caderno 4. Bebês como leitores e autores).

BRASIL. **Conta de novo?!** As famílias e a formação literária do pequeno leitor. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

3 Aproveito esse relato para homenagear a professora Maria Aparecida de Almeida Cassimiro, a Cida, funcionária mais antiga da creche, que tanto nos ensinou com sua participação no Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil. Sua dedicação, compromisso e entusiasmo em aprender foram, para nós, exemplo de profissionalismo e de amor ao trabalho com os bebês e crianças. Em um dos momentos do Curso, conhecemos a autora Conceição Evaristo, com cuja história Cida se identificou, emocionou-se com sua arte e nos fez refletir, ainda mais, sobre a magia e a força das histórias.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação infantil. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Educação infantil:** a construção da prática cotidiana. Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Proposta curricular da rede municipal.** Juiz de Fora: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

ABRAÇO LITERÁRIO[1]

Lauriana Paiva[2]

APRESENTAÇÃO

Eu nunca tinha reparado como é curioso um laço…
Uma fita dando voltas.
Enrosca-se, mas não se embola, vira, revira, circula e pronto: está dado o laço.
É assim que é o abraço: coração com coração, tudo cercado de braço.
E quando puxo uma ponta, o que é que acontece?
Vai escorregando…
Devagarzinho, desmancha, desfaz o abraço.
E saem as duas partes, iguais meus pedaços de fita, sem perder nenhum pedaço.
Então o amor e a amizade são isso…
Não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam.
Porque quando vira nó, já deixou de ser um ***laço****!*

Mário Quintana

Quando comecei a amadurecer a proposta pedagógica do Abraço Literário, o mundo atingia quase 5.000.000 mortes pela pandemia do novo coronavírus. Vivenciamos um momento emocionalmente muito delicado, pois o período de quarentena para conter o avanço da Covid-19 trouxe efeitos negativos para a saúde mental, tornando-se uma preocupação mundial. Nesse período, os dados apontaram um aumento de casos de depressão infantojuvenil e dos quadros de ansiedade e suicídio entre os jovens. Diante desse cenário, as crianças, jovens e os leitores em geral, precisavam ser ouvidos e acolhidos em seus sentimentos. Precisavam, sobretudo, ser abraçados, considerando o momento em que os abraços físicos deixaram de existir e precisavam ser reinventados.

Neste desafiador cenário, percebemos também o aumento de informações - nada

1 Texto construído a partir da fala na live “Abraço Literário para o retorno às atividades de ensino presenciais”, promovida pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, no canal do YouTube: Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar, no dia 05 de outubro de 2021. Esta live fez parte dos “Diálogos Afetivos”, que integrou a proposta de formação da SE. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oPe9H6l15AA
Os itens referentes ao relato da implementação da proposta do Abraço Literário no chão da escola, foram construídos no âmbito da Comissão de trabalho interna do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, intitulada Retorno Gradual das Atividades Presenciais de Ensino em 2021, da qual era membro integrante como docente do primeiro segmento da instituição.

2 Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana. Colégio de Aplicação João XXIII / Universidade Federal de Juiz de Fora(UFJF).

científicas - que circulavam acerca da transmissão da Covid-19 pelos animais de companhia, o que aumentou o sofrimento de muitas crianças. Ao ministrar as aulas, durante o ensino remoto emergencial, era recorrente as perguntas de esclarecimento acerca das *fake news*.

Para muitas crianças, especialmente as que não possuíam irmãos, os amigos pets foram os únicos com os quais puderam conviver durante o distanciamento físico.

A partir destas observações como professora e como mãe de duas crianças em idade escolar, comecei a organizar um livro com uma história infantil. O livro, em formato cartonero, composto em rimas simples, conta uma história a partir do dia que amigos pets receberam a notícia do fechamento da padaria, em frente à qual se reuniam todos os dias e, com isso, a necessidade de distanciamento social devido à Covid-19.

Protagonizar a história com *pets* humanizados foi um caminho que encontrei para abordar temas delicados e complexos de forma mais leve, num primeiro momento com meus filhos e, posteriormente, com meus alunos.

Meus filhos, assim como todas as crianças, tinham muitas dúvidas sobre a pandemia, não entendiam muito bem o tempo que precisariam ficar em casa. Assim, busquei uma forma mais lúdica para amenizar as duras notícias que chegavam a cada instante, para amenizar a dura leitura do mundo que nos cerca, que deixava tantos órfãos naquele momento.

Brincando de rimar palavras simples e tentando explicar, por meio de uma história infantil e do amor pelos *pets*, o que nem mesmo os adultos compreendiam, a obra ajuda a compreender o momento social e a necessidade do distanciamento físico para amenizar o avanço da Covid-19.

As ilustrações de Márcia Evaristo, em diálogo com o texto, deram mais leveza e encantamento a um cenário real, detonador de muitos sentimentos conflitantes. Mais do que as despedidas, as crianças ansiavam pelo reencontro. Assim, o livro ganha outro contorno durante o processo de ilustração. Construímos um livro dois em um, que conta também a esperança que nos manteve vivos, o esperançar do reencontro, o esperançar de novos recomeços, um esperançar cheio de histórias, de novas histórias a serem (re)contadas e (re)escritas.

Após longos meses de distanciamento físico e com a abertura do comércio, a história do reencontro dos amigos *pets* “ganhou vida num formato de “livro dois em um” que nos abraça, que abraça o leitor. E como sentia falta dos abraços! Como retornar às aulas presenciais sem abraçar os alunos?!?

Pensar a literatura como possibilidade de abraço acolhedor no retorno das atividades presenciais se tornou um caminho a ser trilhado no caminhar marcado por tantas incertezas. Qual escola queremos? Quais laços queremos e precisamos querer nesta nova escola? Laços que viram nó, que sufocam, ou laços libertadores?

O ABRAÇO LITERÁRIO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ASPECTOS TEÓRICOS

As linhas basilares desta proposta pedagógica, para a retomada gradual das atividades presenciais de forma segura e significativa para a comunidade escolar, se iniciam com a metáfora do laço e abraço de Mário Quintana, presente na epígrafe de abertura deste relato.

O Abraço Literário como proposta pedagógica em tempos de pandemia começou a ser gestado por meio do diálogo inicial com dois autores. Um da literatura latino-americana, Eduardo Galeano, a partir do "Livro dos abraços" (GALEANO, 2002), o qual foi escrito e ilustrado pelo autor durante o exílio, são memórias e sonhos, fábulas misturam o real e o fantástico. É um livro passeio sobre vários temas que marcam a diversidade latino-americana, dando voz aos afugentados pela política, aos esquecidos e silenciados pela cultura hegemônica. De forma poética, o autor transmite ao leitor vários abraços à medida que a leitura progride, fazendo com que eles sintam-se abraçados a cada (re)leitura.

Outro importante autor para pensar o Abraço Literário como proposta de acolhimento pedagógico foi Paulo Freire. Seu amor pela educação, sua indignação e sua vontade amorosa de mudar o mundo são inspiradores e atuais. Reler sua obra em tempos de pandemia trouxe novos sentidos aos seus escritos, especialmente o livro "A importância do ato de ler" (FREIRE,1988) .

Nessa obra , ensina-nos que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE,1988, p. 9) e com essa afirmação, revela que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu contexto pode ser muito diferenciado do mundo da escola.

FREIRE (1988) se preocupava com os "textos", com as "palavras" e as com "letras" do contexto concreto experimentado pelo aluno. Assim, quanto mais "codificava" a leitura da realidade, maior a capacidade dos educandos se perceberem na relação com o outro, aprendendo com os pares.

Com isso, o autor nos ensina que partir da realidade concreta é a base para qualquer construção de conhecimento não só dos jovens e adultos, mas também de nossas crianças.

Ainda caminhando de mãos dadas com FREIRE (1999, p.23), ele nos ensina que a "educação é um ato de amor e, portanto, um ato de coragem". Não o amor da doação, da vocação, quanto a isso ele nos instrumentaliza em sua obra Professora sim, tia não (FREIRE, 1997) ao trazer a docência como profissão. Para Freire, educar é um ato de amor, educar significa respeitar a criança em seus diferentes momentos, é estar profissionalmente presente para ensinar os educandos a superarem as dificuldades, ajudando-os a crescer, mesmo que este crescimento cause dor, pois saber encarar a realidade faz parte do crescimento humano e esse crescimento pode ser doloroso.

Daí a importância do diálogo com as crianças, de escutá-las e acolhê-las, em especial naquele momento de retorno às atividades presenciais nas escolas.

Ao compreendermos que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a educação como ato de amor, as histórias infantis têm um grande potencial para a leitura do mundo que nos cerca e também para construção dos laços de amorosidade nas relações escolares no sentido freireano. Indagava-me: "Como trazer leveza a uma realidade tão dura, para que as crianças conseguissem fazer a leitura do mundo presente? Como fazer esta leitura de mundo de forma lúdica, despertando e ao mesmo tempo aguçando a imaginação infantil?".

O Abraço Literário seria portanto, uma forma de tocarmos nossos alunos de forma singela, num tempo em que o contato físico regrado, não nos permitiria abraçarmos fisicamente. Ao pensarmos este acolhimento no espaço escolar, não podemos deixar de lado a dimensão pedagógica desta acolhida. Neste sentido, compreendemos a leitura como elemento interdisciplinar entre os componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento.

ABRAÇO LITERÁRIO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ACOLHIDA DURANTE O RETORNO GRADUAL DAS AULAS PRESENCIAIS IMPLEMENTADA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII/UFJF

Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes
A vida presente
(grifo nosso)

Carlos Drummond de Andrade

A materialização da proposta do Abraço Literário foi possível no chão da escola, pois sonhamos sua implementação juntamente com a equipe docente do primeiro segmento do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Em que pese todas as contradições e divergências inerentes ao trabalho pedagógico, não nos afastamos do propósito de garantia da oferta de práticas diferenciadas aos nossos alunos e da força da união de toda equipe pedagógica atuante no primeiro segmento do Ensino Fundamental, que acolheu a proposta. Deixo publicamente, mais uma vez, o registro da importância deste coletivo[3] na construção de propostas pedagógicas diferenciadas, ratificando a importância e função político-social dos Colégios de Aplicação.

As histórias infantis são um fértil caminho, uma possibilidade de abraço na construção dos novos laços afetivos em nossa escola, neste momento. Que possamos construir uma educação libertadora, no sentido freireano, para que os sonhos dos oprimidos não sejam os sonhos dos opressores.

Ao estruturarmos o retorno gradual e seguro de nossos estudantes ao ensino presencial, nossa compreensão foi a de que seria necessária uma nova organização pedagógica, que possibilitasse (re)estabelecermos novos diálogos com nossos alunos. Alguns sequer conheciam a nossa escola fisicamente!

Com o retorno às atividades presenciais, todos os olhares se voltaram para acolhida dos alunos que retomaram, no entanto, nos preocupamos também com as crianças que não iriam voltar naquele momento. Assim, tivemos um olhar diferenciado para as emoções destas

3 Professores envolvidos na implementação da proposta foram: Alesandra Maia, Alexandre Diniz, Amanda Soares, Ana Beatriz Gama, André Luis Ferreira Miranda, Andreia Belotti, Ângela Fernandes, Deniele Pereira Batista, Érica Gomes, Flaviane Ferreira, Izabelle Marino, Janaina Garcia Sanches, Kátia Diniz, Lauriana Paiva, Leiliane Paixão, Leonardo Taveira, Lívia Fagundes, Luana Silva, Luciene Guedes, Maria Aparecida Figueiredo Cohn, Maria da Natividade Ramalho Borba, Maria de Fátima Godinho, Mariana Novais, Mayara, Mônica Dias, Mônica Dias, Natália, Patrícia Duarte, Pedro Dutra, Rafaela Correa, Renata Bittencourt Procópio, Renata Oliveira Caetano, Rita de Cássia Araújo, Rosângela Veiga Ferreira, Simone Ribeiro, Thiago Barreto Maciel e Vânia Fernandes.

crianças que aguardavam o reencontro com os amigos e que continuariam do outro lado da tela.

Uma forma de acolher tanto os que retornariam quanto quem, por direito, permaneceria no ensino remoto, foi através da Literatura.

Assim, como docente do Colégio de Aplicação João XXIII, ciente do compromisso político e social da instituição, em especial no tocante ao desenvolvimento de novas experiências pedagógicas, apresentei aos colegas docentes o Abraço Literário. O objetivo era que os alunos se sentissem acolhidos não só pelas professoras, professores e demais servidores, mas sim, como um abraço carregado de literatura e aventuras. Levei a ideia para Comissão Retorno Gradual das Atividades Presenciais de Ensino, da qual era integrante[4]. Assim, a proposição de retorno gradual foi construída a partir da proposta do Abraço Literário.

A Comissão foi constituída, em 2021, com objetivo de construção de uma proposta pedagógica para o retorno às atividades após o Ensino Remoto Emergencial. A proposta inicial, delineada pela Comissão, foi primeiramente apresentada aos docentes do primeiro segmento e, posteriormente, submetida à Congregação do Colégio, instância maior e votada pelos presentes.

Assim, a proposta foi implementada em todos os anos escolares do primeiro segmento (1º ao 5º ano), num total de 421 alunos, com os objetivos abaixo:

> - Retomar, de forma gradual e segura, a rotina escolar presencial da comunidade escolar;
> - Experiência essa nova organização escolar, que exigirá de todas/os um novo entendimento, uma nova organização, avaliando o percurso de implementação;
> - Acolher com afeto e responsabilidade toda a comunidade escolar pertencente aos anos iniciais do Ensino Fundamental; estudantes, professores/as, bolsistas e TEA.
> - Desenvolver uma proposta de acolhimento pedagógico, tanto para os/as estudantes que irão retornar ao ensino presencial quanto aos alunos que permanecerão exclusivamente no Ensino Remoto Emergencial (ERE), tendo a leitura como elemento interdisciplinar.
> (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2021)

Ao (re)pensarmos a proposta do Abraço Literário, nosso encaminhamento foi para que esse abraço se concretizasse. Cada aluno seria acolhido com um livro, doado pela escola. Ao terem a oportunidade de folhear o livro, tocá-lo, lê-lo em suas casas e também na escola,estariam vivenciando, sentindo esse abraço literário. A defesa da Comissão no

4 C.f. 1, o Abraço Literário foi implementado e lapidado como proposta pedagógica após a escuta sensível da Comissão para organização do retorno presencial gradual e seguro composta por mim e pelos professores Alesandra Maia Lima Alves, André Luis Ferreira Miranda, Luana Silva, Luciene Ferreira da Silva Guedes, Mariana Novais Vieira, Mônica Rodrigues Maia de Andrade, Rosângela Veiga Júlio Ferreira, Simone da Silva Ribeiro e pelas professoras coordenadoras, Izabelle Lima Marino e Ângela Mara de Oliveira Fernandes que acolheram a proposta e juntos levamos ao nosso Segmento de Ensino e posteriormente submetemos a Conselheiros da escola para aprovação e implementação.

tocante à garantia da doação dos livros para os alunos, para além das questões pedagógicas[5] foi necessário, pois:

> [...] cientes da situação sanitária que assola o país e o mundo com uma pandemia ainda em curso, os cuidados previstos em nosso Protocolo de Biossegurança precisam ser prioridade. Conforme constava no Protocolo de Biossegurança do Colégio de Aplicação João XXIII, os/as estudantes deveriam no período portarem apenas materiais de uso individual, sendo impedido o compartilhamento dos mesmos. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2021)

A proposta do Abraço Literário para subsidiar a estruturação do acolhimento durante a retomada do ensino presencial se materializou a partir da construção de alguns eixos balizadores. Foram eles:

> 1. A dificuldade do distanciamento durante a pandemia do novo coronavírus;
> 2. Os sentimentos diante da pandemia do novo coronavírus;
> 3. As mudanças nos hábitos e rotinas durante a pandemia do novo coronavírus;
> 4. A expectativa e os sentimentos para o retorno ou não retorno à escola;
> 5. Realização de regras e combinados para seguir os cuidados de prevenção;
> 6. Perda (morte) de algum familiar ou amigo de COVID-19.
> Sobre o ponto 6: é o ponto mais difícil de ser trabalhado em sala na acolhida. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2021)

Os eixos supracitados foram construídos a partir do diálogo da Comissão com os docentes do segmento e profissionais do Núcleo de Apoio Escolar que constituem a Comissão. Enfatizamos que esses eixos, propostos para o debate entre a equipe dos diferentes anos escolares, foram (re)contextualizados em cada ano/série, haja vista suas especificidades e contexto, tendo a leitura e a escrita dos estudantes como eixo central. Para tal, fez-se necessário eleger uma obra infantil para estruturação do trabalho pedagógico.

Poucas obras tematizavam o tempo presente com o olhar infantil, que possibilitasse às crianças a leitura do mundo presente, trazendo leveza e ludicidade a um tempo tão duro. Neste sentido, o livro duplo que escrevi “A despedida dos amigos *pets*” e “O reencontro dos amigos pets” foi encaminhado enquanto obra norteadora para o singelo Abraço Literário.

5 Sobre o protocolo de biossegurança frente à Covid-19 no ambiente escolar do Colégio de Aplicação João XXIII no perídodo de implementação da proposta vide https://www.ufjf.br/joaoxxiii/files/2021/10/Protocolo-biosseguran%c3%a7a-CAp-Jo%c3%a3o-XXIII-2021-FINAL-SETEMBRO.pdf

A reflexão trazida pela pandemia sobre a importância dos laços fez com que mundialmente instituições e indivíduos olhassem para si e para o outro, principalmente para a dor do outro. Diversas ações de solidariedade, com intuito de amenizar os efeitos sociais da pandemia para população vulnerabilizada, foram pensadas. Olhar o outro com empatia despertou sentimentos de solidariedade que materializaram, mundialmente, em ações de ajuda coletiva. Nesse sentido, as obras também trazem para o universo infantil essa discussão, a partir da superação da rivalidade entre cães e gatos.

A história do reencontro traz a partir da humanização dos *pets* as mudanças na rotina, tendo em vista as novas regras de Saúde Pública - a alimentação, os passeios, as brincadeiras, os aniversários, a perda de pessoas queridas, o nascimento de novos amigos, a expectativa com relação ao tão sonhado reencontro. São livros que alimentam nossas mais singelas memórias afetivas, que nos acolhem e nos dão colo, que nos abraçam, que despertam nos leitores sentimentos que muitas vezes estão misturados em nossos corações, especialmente, na incerteza do tempo presente.

Após a fase de acolhimento, o livro foi utilizado também na etapa seguinte, subsidiando a fase das avaliações diagnósticas, em cada ano escolar. Para construção das avaliações diagnósticas, a equipe de professores de cada ano escolar, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, se reuniu e montou as avaliações que seriam aplicadas. Os resultados foram analisados para que o trabalho pedagógico fosse (re)organizado a partir das demandas reais dos estudantes, após Ensino Remoto Emergencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linhas basilares desta proposta pedagógica para a retomada gradual das atividades presenciais, de forma segura e significativa para a comunidade escolar, iniciaram-se com a metáfora do laço e abraço de Mário Quintana, presente na epígrafe de abertura. A partir dela, refletimos acerca das seguintes questões: Qual escola queremos? Quais laços queremos e precisamos querer nessa nova escola? Laços que viram nó, que sufocam, ou laços libertadores?

Que a literatura seja uma possibilidade de abraço na construção dos novos laços afetivos nas escolas neste momento. Que possamos construir uma educação libertadora, no sentido freireano e que o ESPERANÇAR, no sentido que FREIRE (2005) nos ensina, seja

pulsante em nossos corações para seguirmos em frente e diante dos tantos desafios que ainda iremos enfrentar como docente, na construção de novas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**, 1988. Cortez.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GALEANO , Eduardo . **O livro dos abraços / Eduardo Galeano**; Tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. -Porto. Alegre: L&PM, 2002

JUIZ DE FORA. UFJF. **Colégio de Aplicação João XXIII**. Proposta de retorno Gradual das Atividades Presenciais de Ensino - Primeiro Segmento. Documento interno.2021.

GAUDÉRIO, Gaudêncio. **Retalhos**. Vento Norte cartonera. 2019.

PAIVA, Lauriana. **A literatura possibilitará o colo afetivo de que precisamos neste momento.** Entrevista concedida. TRIBUNA DE MINAS, Sala de Leitura, Marisa Loures. 05 nov. 2021. Disponível em: https://tribunademinas.com.br/colunas/sala-de-leitura/05-10-2021/a-literatura-nos-possibilitara-o-colo-afetivo-de-que-todos-precisamos-neste-momento-reflete-lauriana-paiva.html. Acesso em 10 nov. 2021.

PAIVA, Lauriana. **A despedida dos amigos pets**. Juiz de Fora. Edição do Autor, 2021.

PAIVA, Lauriana. **O reencontro dos amigos pets**. Juiz de Fora. Edição do autor. 2021.

QUINTANA , Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

SANKOFA: AFROPERSPECTIVANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Jussara Alves da Silva[1]

"Se wo were fi na wosankofa a yenkyi"
"Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)"
Provérbio Akan

APRESENTAÇÃO

Com o objetivo da sensibilização em relação às tensões étnico-raciais presentes no ambiente escolar, ampliação do repertório docente e embasamento de práxicas pedagógicas antirracistas, a formação docente afroperspectivada[2] se propõe a enunciar escrevivências[3] e empoderar professoras e professores, possibilitando um ambiente escolar efetivamente inclusivo e acolhedor para todas as pessoas, reconhecendo, valorizando e seguindo os ensinamentos afrodiaspóricos e afroindígenas.

O provérbio *Akan* que inicia esse breve relato, nos convida a afroperspectivar nossas formações e ações, o que requer além de um ambiente (in)formativo, o compartilhamento permanente de experiências e vivências de maneira circular, a compreensão de que aprendemos e ensinamos não somente pelas palavras, mas também pelas nossas ações e, portanto, a necessidade da reconstrução intrapessoal constante, bem como o fortalecimento dos vínculos e a superação dos preconceitos.

A formação conceitual também é imprescindível para a educação e reeducação para as relações étnico-raciais e, para tal, a formação afroperspectivada busca conhecimentos oriundos dos povos originários como uma forma de horizontalização de saberes e quebra de paradigmas.

A premissa da formação afroperspectivada é *Sankofa*, um ideograma *Adinkra*, dos povos *Akan*, simbolizado por uma ave que tem seus pés firmes no chão e sua cabeça voltada

1 Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Educação para as Relações Étnico-Raciais (UFJF) e aperfeiçoamento em Relações Raciais (UFF).
2 Termo cunhado por Renato Noguera, filósofo e professor da UFRRJ pautado nas filosofias africanas, afrodiaspóricas, ameríndias e indígenas à luz da afrocentricidade, perspectivismo ameríndio e quilombismo.
3 Termo cunhado por Conceição Evaristo, Maria da Conceição Evaristo de Brito, escritora, romancista, contista, poeta, pesquisadora e professora, e que podemos compreender como uma escrita das vivências das mulheres negras; escrever-viver-se ver.

para o dorso, contemplando um ovo, o que para nós significa aprendermos com o passado e sua circularidade, pois acreditamos que uma formação afroperspectivada subsidiada pelos saberes interculturais, é essencial para uma pedagogia acolhedora, que respeita e honra as nossas ancestralidades tanto quanto embata qualquer forma de preconceito e discriminação.

CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

A formação docente afroperspectivada vem sendo ministrada pela Professora Mestra Jussara Alves da Silva, que atua na Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando da Secretaria de Educação, nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora que, em sua maioria, encontram-se em regiões periféricas e com grande número de estudantes negras e negros.

A formação foi realizada de duas maneiras: a) conforme demanda advinda das próprias escolas, de forma presencial ou remota, para subsidiar propostas institucionais em suas reuniões pedagógicas com grupos de 30 a 50 professoras e professores em média (em 2021, oferecemos formação afroperspectivada em momentos formativos virtuais, em reuniões pedagógicas das escolas da rede municipal) b) quinzenalmente e de forma presencial, para um grupo docente previamente inscrito, com duração semestral (nessa modalidade a formação vem sendo oferecida desde 2016 em módulos semestrais e já recebeu cerca de 143 cursistas).

Em ambas as formas oferecidas, o grupo vivenciava e experienciava ritualísticas afroperspectivadas que contemplavam a sensibilização, a desconstrução de estereótipos negativos e preconceitos, a (in)formação conceitual, as oficinas práxicas e as projeções pedagógicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo de concepções decoloniais e interculturais, a formação docente afroperspectivada procura desconstruir paradigmas e possibilitar um currículo escolar contra-hegemônico e pluriversal, recorrendo sempre ao ensinamento do antigo provérbio *Akan "Se wo were fi na wosankofa a yenkyi"*, que podemos compreender como "não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)".

A decolonialidade (MIRANDA; RIASCOS, 2016) nos convida a pensar as nossas propostas de modo a rompermos com a padronização que desqualifica o olhar que não seja o eurocêntrico/colonial e nos desafia a descolonizar nossas práticas e mentes como um todo. Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos alerta que “a história sozinha cria estereótipos e o problema com estereótipos é que não é que eles não são verdadeiros, mas que eles são incompletos. Eles fazem uma história se tornar a única história” e, para rompermos com a história única, é necessário que a interculturalidade seja vivenciada em nossas escolas de maneira circular e contínua.

Com isso, a afroperspectiva (NOGUERA, 2012) contribui para que tenhamos embasamento e subsídios pautados nos saberes e conhecimentos de nossos ancestrais, essenciais para a compreensão da pluriversalidade (RAMOSE, 2011) tão necessária às práxicas pedagógicas acolhedoras e inclusivas, possibilitando uma educação antirracista e diversa.

A proposta afroperspectivada aborda questões acerca das relações étnico-raciais na escola, bem como seus desdobramentos práxicos, bailando entre referenciais conceituais e escrevivências. Conforme Evaristo (2016), "a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar dos da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos", convocando a todos e a todas a se repensarem enquanto pessoas, que por serem fruto de uma sociedade preconceituosa acabam por reproduzir práticas preconceituosas em suas escolas.

Abrangemos as diversas minorias étnicas e sociais, não somente em contexto local, de modo a realizarmos uma discussão alargada em relação à importância da promoção da igualdade racial sem restrição de discurso ou viés unilateral.

A legislação específica acerca das temáticas étnico-raciais também foi estudada na formação, sua implementação e desafios, bem como as demandas oriundas das escolas em que o grupo atua com o compartilhamento das escrevivências, interações e reflexões para superação das possíveis barreiras encontradas à efetivação de práxicas pedagógicas pluriversais.

É emergente a necessidade de somarmos esforços para a superação do racismo e tantas outras formas de preconceito e discriminação, tanto que, e para tal, fruto de muita luta do movimento negro e movimentos sociais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 teve seus artigos 26-A e 79-B alterados pela Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas

escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, a inclusão de 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar; sendo ampliada em 2008 pela Lei 11.645 para contemplar a História e Cultura Indígena.

Também é preciso citar a importância do Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalhou os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei e que, em 2009, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Na formação afroperspectivada, refletimos em grupo e trouxemos para nossas práxicas cotidianas temáticas como: a educação para as relações étnico-raciais e seus conceitos chaves; práticas pedagógicas contra-hegemônicas e pluriversalidade; indicadores da qualidade na educação em sua versão das relações raciais na escola; os valores filosófico-culturais e civilizatórios (TRINDADE, 2010) afro-brasileiros, a cosmogonia e cosmopercepção africana, afrodiaspórica e indígena; oralidade, musicalidade, circularidade, ludicidade, corporeidade, cooperativismo, ancestralidade, memória, energia vital, religiosidade e suas intersecções nas práxicas pedagógicas; cine-clube acerca das questões afrodiaspóricas e afroindígenas e a representatividade das minorias étnicas e sociais na mídia (positiva/negativa); rodas de mediação de leitura interétnica e a contação de narrativas, músicas e brincadeiras interculturais.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Assim como a pluriversalidade, a formação afroperspectivada não tem formato único e varia conforme o território e especificidades das escolas que demandam a ritualística para subsidiar seus projetos e ações institucionais.

Podemos exemplificar uma das ritualísticas possíveis e ressignificáveis, realizadas em reuniões pedagógicas com a temática: "*Sawabona Shikoba*: relações étnico-raciais na escola".

1º Momento: sensibilização

Iniciamos a formação, apresentando ao grupo o cumprimento *"Sawabona Shikoba"* que é explicado como uma saudação em *zulu*, inspirada nos povos Babemba, do tronco

etnolinguístico *bantu* e que vivem ao sul do continente Africano, que nos ensina sobre a importância de nos reconhecer e valorizarmos uns aos outros em nossa essência. Conforme esse ensinamento, todos temos uma essência boa que, ao longo da vida, acaba sendo desviada pela incessante tentativa de acertarmos, sermos bem quistos ou mesmo valorizados.

Sawabona pode ser compreendida como “eu te respeito, eu te valorizo ou você é importante para mim” e a resposta é *Shikoba* que pode ser compreendida como “então eu existo para você”. Esse ritual é repetido sempre que alguma pessoa do povo precisa ser reconectada consigo própria e ressignificamos em nossa formação de modo a, cotidianamente, nos reconectarmos conosco, com a natureza e também uns com os outros.

Proferimos por três vezes o cumprimento e sua resposta, pois ressignificamos o número três e o remetemos à circularidade e integralidade dos seres, como podemos perceber nas três dimensões do tempo que são passado-presente-futuro, nos estados físicos da matéria que são sólido-líquido-gasoso e na integralidade corpo-mente-espírito.

2º Momento: desconstrução de estereótipos negativos e preconceitos

Como professoras e professores, educadoras e educadores que somos, e por sermos fruto de uma sociedade extremamente preconceituosa e discriminatória, precisamos continuamente exercitar a empatia, desconstruir ideias preconceituosas e transformar nossa prática em práxica refletida.

Como exercício de empatia, o grupo é apresentado e convidado a refletir e relacionar os ensinamentos trazidos por duas narrativas antigas, uma indiana sobre o elefante e outra portuguesa sobre a boneca de sal.

> a) “Certo dia, um príncipe indiano mandou chamar um grupo de pessoas cegas de nascença e os reuniu no pátio do palácio. Ao mesmo tempo, mandou trazer um elefante e o colocou diante do grupo. Em seguida, conduzindo-os pela mão, foi levando-os até o elefante para que o tocassem. Um tocava a barriga, outro a cauda, outro a orelha, outro a tromba, outro uma das pernas. Quando todos tinham tocado o paquiderme, o príncipe ordenou que cada um explicasse aos outros como era o elefante, então, o que tinha tocado a barriga, disse que o elefante era como uma enorme panela. O que tinha tocado a cauda até os pelos da extremidade discordou e disse que o elefante se parecia mais com uma vassoura. “Nada disso“, interrompeu o que tinha tocado a orelha. “Se alguma coisa se parece é com um grande leque aberto”. O que tocara a tromba deu uma risada e interferiu: “Vocês estão por fora. O elefante tem a forma, as ondulações e a flexibilidade de uma mangueira de água…”. “Essa não”,

> replicou o que tocara a perna, “ele é redondo como uma grande mangueira, mas não tem nada de ondulações nem de flexibilidade, é rígido como um poste…”. Eles se envolveram numa discussão sem fim, cada um querendo provar que os outros estavam errados, e que o certo era o que ele dizia. Evidentemente cada um se apoiava na sua própria experiência e não conseguia entender como os demais podiam afirmar o que afirmavam. O príncipe deixou-os falar para ver se chegavam a um acordo, mas quando percebeu que eram incapazes de aceitar que os outros podiam ter tido outras experiências, ordenou que se calassem. “O elefante é tudo isso que vocês falaram”, explicou. “Tudo isso que cada um de vocês percebeu é só uma parte do elefante. Não devem negar o que os outros perceberam. Deveriam juntar as experiências de todos e tentar imaginar como a parte que cada um apalpou se une com as outras para formar esse todo que é o elefante”(Adaptado de Fregni, 2018)”.
>
> b) “Era uma vez uma boneca de sal. Após peregrinar por terras áridas, descobriu o mar e não conseguiu compreendê-lo. Perguntou ao mar: “Quem é você? ”. E o mar respondeu: “Sou o mar. ”. “Mas o que é o mar? ”. E o mar respondeu: “O mar sou eu. ”. “Não entendo”, disse a boneca de sal, “mas gostaria muito de entender. Como faço?” O mar respondeu: “Encoste em mim”. Então, a boneca de sal timidamente encostou no mar com as pontas dos dedos do pé. Sentiu que começava a entender, mas também sentiu que acabara de perder o pé, dissolvido na água. “Mar, o que você fez?” E o mar respondeu: “Eu te dei um pouco de entendimento e você me deu um pouco de você. Para entender tudo, é necessário dar tudo.” Ansiosa pelo conhecimento, mas também com medo, a boneca de sal começou a entrar no mar. Quanto mais entrava e quanto mais se dissolvia, mais compreendia a enormidade do mar e da natureza, mas ainda faltava alguma coisa: “Afinal, o que é o mar?” Então, foi coberta por uma onda. Em seu último momento de consciência individual, antes de diluir-se completamente na água, a boneca ainda conseguiu dizer: “O mar… o mar sou eu!”(FREGNI, 2018).”

Ao relacionar as duas narrativas, podemos refletir diversos aspectos que nos levam a perceber o perigo de uma única forma ou discursos fragmentados e unilaterais sobre algo, daí a necessidade de um olhar e agir pluriversais, bem como o desafio da empatia que precisa ser um exercício diário principalmente para professoras e professores comprometidos com uma educação acolhedora e que respeita a diversidade de sujeitos, culturas e formas de ser e estar no mundo.

Precisamos nos doar, para conseguirmos através de muito diálogo e afeto, compreender e respeitar a nós mesmas(os) e às(aos) outras(os) de forma a nos repensarmos em relação aos preconceitos que a sociedade nos impõe, superarmos o racismo estrutural e institucional que também e, infelizmente, é presente nos ambientes escolares e promovermos a educação antirracista, onde podemos aprender com as palavras de Angela Davis (2016) ao nos ensinar que, numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.

3º Momento: (in)formação conceitual

Nesse momento, o grupo é apresentado a alguns conceitos-chave para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola. Podemos citar alguns abaixo.

O racismo, conforme Carreira (2013, pág 33), é um conjunto de crenças e valores que tem por base o entendimento de que os seres humanos são "naturalmente" desiguais em função da cor da pele, do cabelo, de outras características físicas e/ou culturais. O racismo nega a igualdade entre as pessoas e defende que determinados seres humanos são superiores a outros".

Etnia, conforme Carreira (idem) "refere-se a um grupo de pessoas que compartilham algumas heranças históricas e/ou características culturais ou linguísticas. Um grupo étnico pode ou não apresentar características físicas comuns".

A expressão étnico-racial busca superar a dicotomia entre os conceitos de raça e etnia, pois para compreendermos essas tensões, apenas as características físicas ou classificações étnicas não são suficientes para contemplar subjetividades e especificidades do território, religiosidades, ou aspectos políticos, sociais e identitários. Além disso, é essencial entendermos como as pessoas se veem, se reconhecem, se identificam e se sentem pertencentes.

A identidade, conforme Carreira (ibidem, pág. 39),

> "[...] é aquilo que caracteriza uma pessoa ou um grupo como alguém ou algo singular, em decorrência de suas experiências de vida, do passado histórico e dos vínculos culturais. Assim, a identidade de uma pessoa pode identificá-la a um grupo, a uma comunidade da qual se sinta parte, bem como lhe permite ser reconhecida por outros como pertencente a um determinado grupo. Stuart Hall chama atenção para o fato de que cada pessoa assume diferentes identidades conforme o contexto e os grupos a que pertença. Toda identidade pessoal ou coletiva é construída na relação com outras pessoas e grupos e não se constitui em algo fixo, transformando-se ao longo do tempo[...]".

Ao apresentarmos esses conceitos e tantos outros ao grupo, refletimos sobre a importância de nos aprofundar e debruçarmos não apenas em conceitos, mas em tudo que nos possa fortalecer enquanto entendedores das problemáticas que envolvem as relações humanas. Mostrar que estes conceitos estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser compreendidas historicamente e socialmente para que nossas práxicas pedagógicas respeitem e promovam uma educação diversa e pluriversal.

4º Momento: oficina práxica

Uma das oficinas práxicas que podemos citar nesse relato e que colabora sobremaneira na desmistificação da cor preta como algo negativo e também para a valorização da negritude e das heranças afrodiaspóricas é a oficina de *Abayomi*.

Criada em 1987, pela maranhense Waldilena Martins, filha e neta de costureiras, a boneca *Abayomi* tem a cor preta para representar o continente africano, não tem rosto, pois representa todas as etnias e não tem nenhuma cola ou costura. É feita à base de nós, que ressignificamos para nossos laços afetivos que precisam ser criados e fortalecidos no cotidiano escolar. Fazemos pedidos a cada nó realizado para, ao final do processo, tornarmos a *Abayomi* nosso amuleto de sorte.

O nome *Abayomi* vem do *yorubá*, língua falada na região da Nigéria, Benin, Togo e Serra Leoa no continente Africano e significa aquela que traz alegria, onde *Abay* significa encontro e omí significa precioso, sendo então a boneca *Abayomi* um encontro precioso com a nossa ancestralidade.

Para a oficina, previamente solicitamos retalhos de panos pretos e estampados, tesouras e ervas aromáticas para colocarmos no interior dos bebês *Abayomi* e potencializarmos as experiências sensoriais e a cosmopercepção (OYEWÙMÍ, 2021).

Com as tiras de pano pretas e ouvindo a história de Waldilena Martins, também chamada de Lena Martins, vamos honrando a ancestralidade e os ensinamentos em forma de artes manuais dessa mulher negra afroempreendedora que tanto nos ensina através da ludicidade, memória e encantamento.

O momento é propício para multiplicarmos as pessoas que divulgarão o nome de Lena Martins e legitimarão sua criação, pois em determinada época da década de noventa inventou-se uma lenda para *Abayomi*, romantizando o período de escravização e invisibilizando o nome da Lena, num verdadeiro epistemicídio (Carneiro, 2005) e apropriação cultural.

Ao confeccionarmos coletivamente, cooperamos com as trocas de tecidos, umas/uns ajudando as(os) outras(os) nos cortes e nós, concretizando diversos valores civilizatórios (Trindade, 2010) como cooperativismo, ludicidade, memória, energia vital e circularidade.

No interior dos bebês colocamos ervas aromáticas evocando os saberes ancestrais

relacionados aos cheiros, gostos e sabores e que nos remetem à cosmopercepção afrodiaspórica[4] onde aprendemos e ensinamos também através das nossas sensações e emoções.

Ao final da oficina de *Abayomi*, entoamos acalantos em línguas africanas e damos às bonecas nossa energia vital simbolicamente através de um sopro afetivo e acolhedor a esta nova parceira de vida que nos trará alegria na jornada rumo a uma educação inetercultural e antirracista.

Um exemplo de acalanto em língua africana é *Iro Ye* em Mina, da região de Togo e Benin e que significa "meu filho, o que eu posso lhe dar? Não tenho nada para lhe dar, então vou orar para que você seja feliz eternamente".

"Iro ye
Nou ka ye manao
Iro ye
Nou ka ye manao
Nie nou do nou de anao
Napodenao
Akbe la mio nao
So yakbe na yoma".
(Projeto LAAB, 2022).

5º Momento: Projeções pedagógicas

Como encerramento, porém sem pretensões de esgotar as reflexões acerca das relações étnico-raciais na escola, propusemos que o grupo da formação afroperspectivada levasse para a sua vida, dentro e fora da escola, o compromisso com a transformação e reconexão de si próprias(os) com a natureza e com nossa ancestralidade, lembrando sempre de Sankofa e seu provérbio em *Akan "se wo were fi na wosankofa a yenkyi"*, ou traduzindo, "não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)".

Compreendemos que, para sermos efetivamente inclusivas(os) e antirracistas, é necessário inicialmente a mudança de dentro para fora, intrapessoal, a desconstrução de estereótipos negativos e a horizontalização de saberes, mudando, assim, o paradigma educacional de forma que a escola descolonize seus saberes e se abra definitivamente para o pluriversal.

4 Cosmopercepção (OYEWÙMÍ, 2021) afrodiaspórica é uma referência à noção indissociável do ser presente nas filosofias africanas.

Mandela (1994) nos ensinou que “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião". Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”, e por isso e com isso, seguiremos na busca coletiva por uma educação *Sawabona Shikoba*, que respeite, reconheça e valorize todas as pessoas e suas culturas diversas, bem como suas formas de ser e estar no mundo, cada qual com as suas especificidades e singularidades.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Avaliamos qualitativamente como positivo e frutífero o impacto da formação docente afroperspectivada nas escolas que experienciam e vivenciam a ritualística, pois ao final de cada encontro, conseguimos perceber em grande parte das e dos participantes, o empoderamento à efetivação de práxicas pedagógicas interculturais no seu cotidiano escolar.

Muitas pessoas trazem retornos positivos em relação à sensibilização e ampliação do repertório docente, visto que nas graduações, muitas delas não tiveram a oportunidade do contato com saberes da nossa ancestralidade afrodiaspórica e indígena e, consequentemente, não tinham ideia ou instrumentos que favorecessem a relação de conhecimentos interculturais ao currículo escolar, por muitas vezes, ainda eurobrancocentrado[5].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto professora atuante na formação docente, a realização das práxicas afroperspectivadas junto às colegas e aos colegas de trabalho, me possibilita um reencontro contínuo com minha ancestralidade e também, seguindo as palavras de Freire (2011), a corporificação das palavras pelo exemplo, o que contribui imensamente para minha (trans)formação pessoal e profissional.

O significado das práxicas pedagógicas afroperspectivadas aos grupos que experienciam as ritualísticas e compartilham suas escrevivências, possibilita a circularidade

5 O que centra-se em matriz eurocêntrica, que valoriza de maneira desigual os conhecimentos da Europa para interpretar a realidade em detrimento ao que não se refere ao padrão branco/europeu.

dos saberes e a (re)construção de práxicas que reconhecem, valorizam e multiplicam a legitimidade dos conhecimentos sistematizados pelos que vieram antes de nós e principalmente, possibilita que façamos desses conhecimentos nossos instrumentos rumo a uma escola pluriversal, acolhedora e diversa.

(In)concluímos este breve relato, reiterando nossa crença nas incompletudes e nas circularidades da vida, com dois provérbios africanos que nos farão permanecer na contínua reflexão-ação que transforma prática em práxica, que são: “aquele que aprende, ensina”; e “as palavras ensinam, mas o exemplo arrasta”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado)

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação:** relações raciais na escola/Denise Carreira, Ana Lúcia Silva Souza, São Paulo: Ação Educativa, 2013.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Candiani, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Pallas Editora, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREGNI, Carla. **Do elefante à boneca de sal.** Disponível em: http://confrariando.com/do-elefante-a-boneca-de-sal/ Blog Confrariando, 2018. Acesso em 12/08/2022.

Iro Ye, la jirafa. LEER, **Portal de Recursos Educativos.** Gobierno de España. Ministério se Educación y Formação Profesional. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Disponível em: <https://leer.es/wp-content/uploads/2021/12/WP5-Lo-hacemos_acc.pdf>. Acesso em 30/08/2022.

LEITE, Denise Souza. **Sankofa e as políticas de ações afirmativas: Olhar o passado para construir o futuro.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sankofa-e-as-politicas-de-acoes-afirmativas-olhar-o-passado-para-construir-o-futuro/#:~:text=O%20ovo%20simboliza%20o%20passado,voc%C3%AA%20esqueceu%20(perdeu)%E2%80%9D.>. Acesso em 11/08/2022.

Long walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela. Franklin Record (1ª ed.). Filadélfia: Little, Brown, 1994. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrDQqs9XWljHksAjQYf7At.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1667878333/RO=10/RU=https%3a%2f%2fdocs.google.com%2fviewer%3fa%3dv%26pid%3dsites%26srcid%3dZGVmYXVsdGRvbWFpbnxkcmVhbXNjYXBlemltfGd4OjQwMmMzOGY3YjQ4NWY4OWE/RK=2/RS=epHGh1cBu53ChOdlpru5mMYNqzo-. Acesso em 07 nov. 2022.

MIRANDA, Cláudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñonez. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. In: **Educação em Foco**, vol. 21, nº 3 – OLIVEIRA, Julvan Moreira de (org.). Dossiê Trajeto das Africanidades em Educação. Juiz de Fora: Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, 2016, pp. 545-572.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** Número 18: maio-out/2012, p. 62-73. Disponível em: https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523. Acesso em 31 jul. 2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres:** construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. tradução wanderson flor do nascimento. – 1. ed. – Riode Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

Projeto LAAB. **Cantigas Africanas.** Disponível em: https://www.laab.pro.br/projeto/cantigas-africanas.html. Acesso em 07 nov. 2022.

RAMOSE, Magobe Bernard. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana.** Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: **Modos de brincar:** caderno de saberes, fazeres e atividades / [organização Ana Paula Brandão]. Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura ; v.4).

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E ADAPTAÇÃO DE MATERIAL

Flávia Cristina dos Reis Abud Fonseca[1]
Marta Elaine de Oliveira[2]

APRESENTAÇÃO

O presente relato descreve experiências de Atendimento Educacional Especializado (AEE), compartilhadas na ação formativa "Flexibilização Curricular e Adaptação de Materiais", ofertada pelo Curso Cotidiano Escolar: a diversidade na perspectiva de quem cuida e transforma[3], oferecido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), por meio do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE).

A ação formativa[4] proposta teve o objetivo de refletir sobre momentos de articulação entre os professores de sala de aula regular e os professores do AEE, no que tange às problematizações sobre a necessidade de flexibilização curricular, de adaptações de materiais, de recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários para o trabalho com aluno atendidos, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)[5], no município de Juiz de Fora – MG.

A articulação entre os docentes é um momento muito importante que deve acontecer, sistematicamente, ao longo do ano letivo. Nesses encontros, são abordados o uso dos recursos materiais construídos pelo professor ou os materiais pedagógicos enviados pelo MEC, presentes na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Também, nesses momentos, há a oportunidade de refletir sobre o ambiente de ensino e aprendizagem, que vão possibilitar efetivamente a inclusão, permitindo que se minimize as barreiras atitudinais e procedimentais na aprendizagem de todos os alunos, principalmente dos alunos atendidos no CAEE[6].

É durante a partilha de conhecimento entre professores, que se busca problematizar

1 Mestranda em Educação pela Universidade Nacional de Rosário - Argentina (UNR-AR) . Professora do AEE da Prefeitura Municipal de Santos Dumont.
2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora (PJF).
3 As formações oportunizadas no curso foram transmitidas pelo Youtube através do Canal Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar.
4 A formação ocorreu em 28 de abril de 2021.
5 No CAEE – Oeste/Sudeste, em 2012, foram atendidos 99 alunos com deficiências da rede pública de Juiz de Fora, no extraturno. No CAEE – Centro, em 2012, foram atendidos 68 alunos com deficiências da rede pública de Juiz de Fora, no extraturno.
6 São alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

o currículo e as práticas em sala de aula, evidenciando as implementações necessárias para atender a todos os alunos.

Neste relato, busca-se respostas pertinentes à ação docente, tanto no CAEE quanto na escola: como pensar a flexibilização curricular e adaptação materiais aos alunos com deficiência que possam proporcionar contextos de aprendizagens?

Para tanto, um recorte do diálogo proposto no curso “Flexibilização Curricular e Adaptação de Material" será abordado neste relato, juntamente à apresentação de alguns materiais produzidos para os AEE, no CAEE. São propostas de recursos que poderão servir de inspirações para práticas em sala de aula.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E A ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES

O Atendimento Educacional Especializado, regulamentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), configura-se como suplementar ou complementar a escola regular. Essas ações são regulamentadas a partir da formulação de um documento com as diretrizes do AEE em 2009.

> A resolução CNE/CEB nº 4, art. 13 de 2 de outubro de 2009 determina as atribuições do professor do AEE:
>
> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

De acordo com a Resolução, os professores do AEE irão detectar as necessidades individuais dos discentes, elaborar, usar recursos e estratégias que promovam sua participação nas atividades em sala de aula. Essa atuação do professor deve ser compartilhada com o professor regente de sala

Segundo Ropoli *et a*l.(2010, p. 19), cinco eixos privilegiados são destacados para que ocorra essa articulação:

> • a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
> • o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
> • a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
> • o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
> • a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

Assim, é na articulação entre professores do AEE e de sala de aula regular, que a relação com currículo é assegurada pela flexibilização, por meio das adequações curriculares e das adaptações de recursos e de metodologias. Um trabalho colaborativo que contribui para o estabelecimento de estratégias e de metodologias.

Sendo assim, cabe uma reflexão sobre a flexibilização curricular e um pensar sobre a adaptação de recursos necessários e adequados aos alunos.

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E ADAPTAÇÃO DE MATERIAL NA PRÁTICA

O termo flexível indica, no dicionário, o que se dobra ou curva com facilidade. No contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 assegura às pessoas com deficiência o direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa garantia deve vir com a exigência de flexibilização de currículos, de pluralidade pedagógica e de adaptação dos recursos para atender às especificidades de todos. Isso significa estabelecer

coerência entre o currículo escolar e a realidade dos alunos, conferindo a observância nas especificidades dos estudantes, no que tange às suas características sociais, culturais e individuais.

A saber, compreende-se, neste relato, que currículo "é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los" (VEIGA, 2002, p. 7).

Nesse contexto, a flexibilização curricular não significa, apenas, uma modificação das atividades na organização restrita a um conteúdo, envolve-se com a própria estrutura do currículo e com o fazer pedagógico. Compõe com a construção do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da inclusão. O Projeto Político Pedagógico inclusivo objetiva não produzir uma categorização "alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais" (BEYER, 2006, p. 75).

Tal compreensão proporciona pensar que a flexibilização do currículo não é processo para categorizar um grupo de pessoas, simplificando ou até reduzindo conteúdos, recaindo em um empobrecimento. A ação de flexibilizar é individualizada, o que significa conhecer e reconhecer a especificidade de cada sujeito.

Assim, como premissa fundamental, a flexibilização curricular requer estar perto dos educandos, distinguindo suas singularidades. Isso implica atentar-se a seus interesses, seus desejos e suas necessidades, durante o processo escolar.

Do mesmo modo, a adaptação de materiais para atender a esses alunos, vai mobilizar questões que se envolve com: para quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Qual o objetivo do ensino? Essas são importantes reflexões para conhecer, organizar e adequar o material que será utilizado com cada aluno.

Através das adaptações das atividades, as crianças desenvolvem fatores importantes como o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, estimulando autonomia, atenção e concentração que são fatores fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

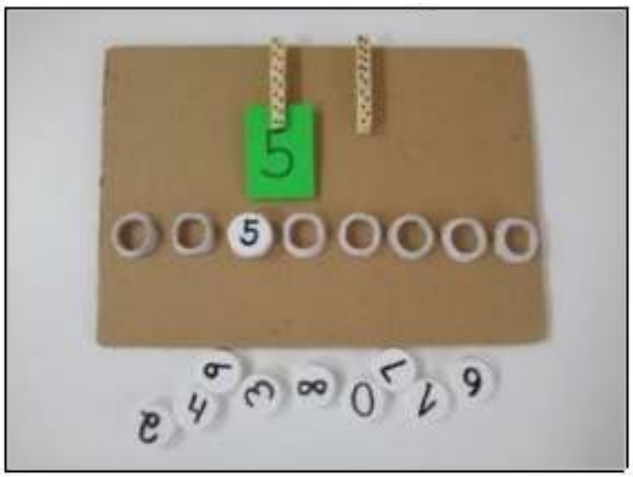
Nesse sentido, materiais adaptáveis como, por exemplo, a "Prancha diversa", produzido com papelão, pregador de roupa, tampa de leite com a rosca, apresentado na figura 1 e 2, é um recurso que permite ao aluno fazer a identificação do nome, de palavras ou de letras, a partir do pareamento.

Figura 1 – Prancha diversa – Identificação de palavras



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 2 – Prancha diversa – Registro de resultados numéricos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além disso, possibilita variações no registro, como a colocação de um número que representa uma determinada quantidade ou de um resultado de uma operação matemática. Esse material tem o objetivo de estimular a coordenação motora fina, percepção visual, memória visual sequencial e reconhecimento das letras, números e palavras.

Outro material adaptável, é o “Canudo das cores”, confeccionado com papelão, EVA, minigarrafa pet, durex colorido e canudos coloridos, conforme mostra a figura 3.

Figura 3 - Canudo das cores



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por meio dele, pode-se construir atividades de encaixes a partir de correspondências. O objetivo desse recurso é estimular o conhecimento das cores, coordenação motora fina e coordenação óculo-manual.

Enfim, independente da adaptação que se faça, seja de materiais, de conteúdo e/ou de objetivos, deve-se avaliar sempre se essas adequações estão de acordo com as necessidades educativas do aluno. É importante verificar se os objetivos que estão sendo alcançados estão em função das modificações e não em função dos conteúdos disciplinares específicos, de um determinado ano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se, com este relato, a importância dos momentos de partilha de conhecimento entre professores para refletir na construção de um ambiente de ensino e aprendizagem, verdadeiramente, inclusivo. Visto que, a flexibilização curricular e a adaptação de material na escola precisam, urgentemente, ser pensadas de forma a atender à diversidade e às especificidades dos alunos.

Para isso, a articulação entre professores da sala de recurso e da sala de aula regular é uma peça fundamental na mobilização de um trabalho colaborativo, que visa o atendimento às individualidades. O trabalho em colaboração favorece à inclusão, à medida que, os professores comungam o mesmo propósito, estabelecem objetivos comuns para o desenvolvimento dos alunos com deficiência e consequentemente, proporcionam contextos efetivos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEYER. H. O. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização:** Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

VEIGA NETO, A. De Geometrias, Currículo e Diferenças. In: **Educação e Sociedade,** Dossiê Diferenças. 2002.

DIAGNÓSTICO DE AUTISMO: RELATO DE UMA MÃE

Elita Betania de Andrade Martins[1]

O presente texto constitui um relato de uma participação em uma live organizada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora(SE), em maio de 2021, com o título “Um filho com diagnóstico de autismo: Relato de mães”, a qual fez parte de um Seminário de Formação, no mês de conscientização sobre o autismo, e que está disponível no Canal da SE no *Youtube*[2].

Confesso que apesar de ser professora e ter certa experiência em falar para públicos diversos, fiquei um pouco receosa em participar de uma atividade como esta, pelo fato de tratar de questões pessoais. Mas, depois, aceitei o convite por entender que a troca de experiências poderia contribuir para se discutir caminhos que auxiliem no processo de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo ou outras deficiências e dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, mais uma vez, busco superar meus limites pessoais e organizo este relato, porque como diz João Cabral de Melo Neto “um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos.” Dentre as aprendizagens que a experiência materna me trouxe, destaco a necessidade de trocas, de parceria, de apoio, que se agigantam quando se é mãe de alguém que requer cuidados e olhares “especiais”. Por outro lado, como professora, sei também que nosso trabalho tem que ser coletivo, devido a sua complexidade. Nessa rede coletiva, ouvir a família é essencial, para se conhecer um pouco daquela criança ou jovem sob nossa responsabilidade. A partir dessas crenças, retomo algumas questões tratadas na referida live.

Planejei ser mãe e tive uma gravidez muito desejada e tranquila. Mas, a partir do 1º mês de vida, fui surpreendida com a sensação de não ter controle sobre o mundo (Quanta inocência se imaginar ter!). Meu filho foi diagnosticado com grave problema cardíaco, o que implicou em internação e cirurgias.

A família se mobiliza, então, para nos primeiros anos de vida, cuidar daquela criança, tão frágil e ao mesmo tempo tão forte! Como não engatinhou, pois devido as cirurgias tinha dificuldades de ficar de bruços, fez acompanhamento com fisioterapeutas. Como tinha certa dificuldade com o toque de pessoas para além do círculo restrito familiar e com a mudança de

1 Mãe, Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
2 Disponível no canal do YouTube - Anunciar: Tempo de Cuidar, Aprender e Transformar https://www.youtube.com/watch?v=FPp-N5MOafA

rotina, fez acompanhamento com psicólogos que atribuíam tal dificuldade aos traumas causados pelo processo de manipulação das cirurgias.

Aos quatro anos ingressa na escola, que o recebe com certo “temor” pela questão cardíaca. Um nariz sangrando era motivo para sermos chamados na escola. Como pais de um ser tão guerreiro, tudo o que ele fazia era lindo, pois sempre nos lembrava da força da vida, mas achávamos curioso, que nas exposições de trabalhos da educação infantil, que habitualmente ficam afixados em paredes, os dele nunca estavam na altura dos nossos olhos “onde ficam os mais bonitos”, sempre na parte de baixo e eram bem diferentes dos demais.

Aos seis anos ingressa no ensino fundamental, em outra escola. Adora música, correr, já lê, mas tem algumas dificuldades de coordenação motora, só conseguindo escrever com letra “palito”, mesmo reconhecendo e lendo em diferentes tipos de letras. Para continuar escrevendo assim, precisou de um atestado médico. Apesar de gostar de desenhar, seus desenhos eram “pobres”, não conseguia fazer uma figura humana.

A primeira vez que fomos chamados à escola, aconteceu depois de uma nova exposição de trabalhos realizados pela turma de 1º ano. Queriam saber o que ele tinha. Era uma incógnita! Destaco tais situações, porque um dos grandes desafios é diagnosticar o mais cedo possível, o autismo, o que nem sempre é fácil, além dos limites de acesso a profissionais, devidamente capacitados, outras comorbidades podem dificultar o diagnóstico.

Além disso, é necessário também considerar que certas construções sociais criam resistência a um diagnóstico. Sobre esse aspecto Nogueira e Mendes (2018) destacam:

> Ainda lidamos muito mal com a diferença e, talvez por isso, alguns profissionais tenham medo do diagnóstico precoce, porque veem como uma sentença de algo terrível, principalmente sendo TEA, ainda tão marcado pelo estigma do isolamento social e do “não há nada a ser feito” (NOGUEIRA e RAMOS, 2018, p. 89).

Ansiosos por entender o que acontecia com nosso filho, buscávamos ajuda de diferentes profissionais. Daí, ouvimos de uma coordenadora que “Um menino tão bonito, não tem nada além do que os outros têm" e de uma médica, que parássemos de procurar rótulos para nosso filho. Nós não queríamos rótulo, mas entendíamos que era necessário compreender o que estava acontecendo para que pudéssemos saber como agir, como auxiliar no que fosse preciso.

Na busca de profissionais, vivenciamos experiências bem semelhantes a narrada por Borges e Werner(2018)

> Desde os familiares ou até médicos que acusam a mãe de estar procurando "pelo em ovo", até os pediatras que insistem na frase lugar comum do "cada criança tem seu tempo". "Você dá tudo na mão dessa criança, mãe, você o mima demais, É falta de estímulo" (BORGES e WERNER, 2018, p. 24).

Além disso, ele começou a sentir um "mal estar", ficando pálido, com coração acelerado e certo desconforto abdominal, o que nos fez pensar em questão cardíaca, hipótese descartada pela cardiologista que dizia que outra causa fazia o coração acelerar, a questão era então, descobrir o quê.

Finalmente, aos 11 anos, quando nosso filho, além de acompanhamento psicológico, fazia reorganização neurofuncional e foi encaminhado a um psiquiatra infantil, chegamos ao diagnóstico de Síndrome de Asperger, termo não mais utilizado, sendo enquadrado no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De certa forma, um diagnóstico tardio, quando consideramos que vários estudiosos sinalizam a importância de se detectar o mais cedo possível, para que possa ter acesso a todos os recursos que possibilitem essas crianças e jovens a viverem o mais autonomamente possível. Entretanto, tanto como mãe quanto como professora, sei que o diagnóstico nos traz uma segurança, mas as adaptações necessárias ao processo de aprendizagem independem de um laudo médico, a observação e as respostas que as crianças e jovens nos fornecem, nos contam muito sobre quais os caminhos poderemos seguir.

É muito comum ouvirmos que a família experiencia o "luto" pós um diagnóstico de autismo, no nosso caso, na verdade, sentimos termos encontrado uma resposta para tantas dúvidas. Claro que surgiram inúmeras indagações: Como assim? Por que? Mais isso, também? Porém pela história dele, a ideia da força da vida permanecia e então, passamos a tratar o TEA como uma das características dele, o que não o definia, mas desafiaria a todos nós.

Dentre os desafios, a questão dos rótulos em relação ao TEA, talvez seja o maior, o que acontece muito devido a pouca informação que se tem sobre esse transtorno. O primeiro que gostaria de destacar está ligado ao "mal estar" que contei anteriormente. Apenas quando ele já estava com 12 anos, é que se detectou que se tratava de episódios de epilepsia parcial, isso depois de ser avaliado por vários neurologistas. Nossa família, assim como muitas

outras, tinha registrado em mente a manifestação de epilepsia motora. Então, foi uma grande surpresa, para nós que não somos profissionais da área da saúde, porém segundo estudos, “aproximadamente 30% das crianças com autismo desenvolvem crises epilépticas ou alterações eletroencefalográficas” (PEREIRA, PEGORARO, CENDES, 2012). Então, por que é tão difícil fazer um diagnóstico?

Outro rótulo muito presente nas crenças sobre autismo está ligada à questão da afetividade. É comum conversas de que o sujeito com TEA não gosta de toque, não gosta de abraçar, não olha nos olhos. Apesar da dificuldade de interação social ser uma das características do autismo, cada indivíduo é único e devemos olhar de forma atenta para cada um deles, para que se possa conhecê-los de fato. O nosso filho, por exemplo, sempre gostou de abraços, o que era bem aceito nos anos iniciais do ensino fundamental, mas nos anos finais, fazia com o que os professores não soubessem como reagir.

Outra crença muito comum e que pode ter efeitos negativos, foi expressa certa vez, por um parente: “Tão bonzinho, mas não sente, fica no mundo dele!” Isso está ligado a uma imagem fantasiosa de que o autista fica fechado no “mundinho dele”, mas como bem disse Vagna Dutra, a outra mãe que participou da referida live, “o autista vive no nosso mundo”. A questão é que por terem, em maior ou menor grau, dificuldades de interação: em interpretar expressão facial, estabelecer contato visual; feição inexpressiva (BARTOSZECK, GROSSI, 2018, p.35), relacionam-se com as pessoas e com o mundo de forma peculiar. É importante ressaltar que cada indivíduo é único, então por mais que tenham condutas semelhantes, terão formas de ser e estar no mundo, particulares.

Mesmo sendo professora, foi a experiência materna que me permitiu aprender que uma das possíveis características do TEA é a hipersensibilidade ou falta de reação a sons e luminosidade (BARTOSZECK, GROSSI, 2018, p.49). Esta informação me ajudou a entender, mais tarde, o porquê de alguns comportamentos apresentados por nosso filho, nos 6 primeiros anos de vida. Cantar “parabéns” em aniversários era traumatizante, porque ele chorava muito e ir ao teatro, circo ou cinema causava sempre um stress familiar. Uma vez, indo ao circo, ele disse que era tão bonito, mas que o ouvido doía, a solução que encontramos foi usar protetor auricular, daqueles usados para segurança no trabalho. Quanto aos aniversários, tudo mudou, depois de comemorar 7 anos, na escola, alguma “mágica” aquela professora fez, para que dali em diante, ele não se incomodasse mais e dali para frente, passasse a adorar aniversários.

A parceria entre escola e família para o desenvolvimento das crianças e jovens é

fundamental, principalmente, nos casos de deficiência. Sempre pude conversar com a coordenação e professores, como mãe, falando das necessidades de meu filho, não ensinando professor a dar aula. Nesse caminho, encontramos profissionais maravilhosos, como uma professora de matemática dos anos finais, que elaborava provas a partir da lógica dele, criando um passo a passo, que facilitava muito, mas para isso, muitas vezes, o acompanhou na realização das provas, para entender como ele pensava. Esse é um ponto importante, entender como eles pensam. Tivemos também, a situação de uma estagiária que nos anos iniciais, o acompanhando durante uma aula sobre escravidão no Brasil, percebeu que ele não identificava a cor dos olhos das pessoas, não as diferenciava pela cor da pele e não conseguia entender como alguém fez alguém de escravo. É, talvez o mundo na lógica de um autista possa ser melhor.

Recentemente, já no ensino médio, esse meu pensamento foi reforçado. Foi solicitado que fizesse uma redação sobre o ENEM, mas para produzir um texto, ele precisa antes assistir vídeos curtos, ler reportagens, ver imagens que o auxiliem a entender o assunto. Daí, comparamos situações de moradia, de acesso à internet e ele então, pergunta “Tem cabimento ter ENEM agora, mãe?”. Pois é, uma pessoa diagnosticada com TEA pareceu-me ter mais discernimento do que autoridades que insistiram na realização deste exame, em 2020, no auge da pandemia.

Se essa forma de entender o mundo, particular das pessoas com TEA, é um desafio para a família, ainda mais para os professores que muitas vezes, pelo grande número de turmas, organizam seu trabalho para o aluno “padrão”, mas é preciso reforçar a necessidade de olhar para o sujeito.

No meio escolar, há uma compreensão, de certa forma equivocada, de que se o aluno é deficiente, você lança a média, o que faz com que alguns pensem que nem seja necessário avaliar e talvez, até duvidem que eles aprendam. Muitas vezes, ele somava e questionava suas notas, “as contas não batiam!”. Outras situações como premiação de alunos, causavam problemas. Na escola, houve um episódio de se premiar com certificado, os melhores alunos. Eu, como professora, não concordo com a hierarquização do saber, mas ele queria muito receber, chegou a ir à coordenação pedir. A escola resolveu, então, enviar para casa (os outros recebiam em um auditório) um certificado em inglês (disciplina, a qual ele não tem facilidade, mas tinha nota!). Daí, ficou o questionamento: Por que não entregar para algo que ele realmente desponte: solidariedade ao ajudar os colegas não poderia ser considerado? Afinal, se alguém se machucasse, era o primeiro a socorrer e a procurar ajuda.

Outro rótulo preocupante é quando diante de uma criança ou adolescente diagnosticado com autismo leve, se associa a ideia de um "geniozinho" em alguma área, é o que chamei de "rótulo para cima". Se assiste a uma série, tipo *Good Doctor* e passa a acreditar "é assim!". Nem sempre, quando se espera uma resposta padrão, podemos não ter resposta nenhuma, é preciso olhar para o sujeito.

Ter facilidade em uma área, não significa responder tudo o que a professora espera. Certo dia na cozinha, indagou: "Vocês mudaram o relógio de lugar?". Percebeu mudança de centímetros na colocação do relógio, isso pode ser revertido em algo positivo no futuro, mas ele não vai dar resposta padrão, isso precisa ser considerado pelo professor. Quando se recebe um diagnóstico, autismo leve, expectativas "no alto", podem gerar frustrações. É necessário se evitar o rótulo, seja para cima (altas expectativas) ou para baixo (ideia de que não há o que se fazer).

O apreço pela rotina e certa rigidez no pensamento podem ser também, características do TEA e criam situações desafiadoras, como foi o caso de quando conversamos com ele sobre seu diagnóstico. Tudo começou com ele, aos 12 anos, perguntando se tinha algo diferente em seu rosto, se era diferente dos outros. Eu expliquei que todo mundo era diferente, ele retrucou "não é isso que estou perguntando". Explicamos, mas não foi fácil para ele entender. Para ele "pau é pau e pedra é pedra", e por conhecer um menino com diagnóstico de autismo severo, para ele, aquilo era autismo. Por um bom tempo, ele retomou essa questão.

A rigidez de pensamento, muitas vezes, faz com que acredite que "certo é certo e errado é errado", dificultando entender que no mundo, principalmente, a partir da adolescência, metáforas e figuras de linguagem são usadas com mais frequência. É um desafio compreender "pegadinhas" e determinadas sátiras. Como o professor trabalha com a turma em geral, não tem noção que a sua fala pode causar estranhamento em um aluno com TEA.

Esse pensamento literal pode contribuir para certa ingenuidade, fazendo com o que o sujeito com TEA acredite realmente, no que o outro fala. Isso na adolescência pode agravar as dificuldades de interação social, justamente em uma fase da vida, em que tais interações são tão importantes.

A marcação de tempo é também um elemento presente. Para ele, quando completar 18 anos será adulto e por isso, já tem preocupação em fazer o título de eleitor e já sabe em quem não irá votar. Enquanto família, temos preocupação com o seu grau de autonomia e

sobre como o mundo lida com essas pessoas. Em nossa sociedade, tantas vezes, egoísta, somos preconceituosos, criamos rótulos. Como lidaremos com pessoas que não têm uma deficiência aparente? Terão que usar um cartão, um cordão para estarem ali, naquela fila preferencial, naquele lugar, mas e se não quiserem? Esses meninos são seres humanos, como outros, que em determinados momentos precisam de um atendimento diferenciado. Mesmo tendo feito Pedagogia, não tinha essa compreensão. Em nosso mundo ou a gente rotula ou desrespeita as particularidades. Precisamos quebrar imagens cristalizadas.

Enquanto mãe, hoje sei que não dá pra projetar, um dia vai fazer, no tempo dele. Precisamos reconhecer e respeitar esses diferentes tempos.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri Betini. GROSSI, Marcia G Ribeiro. A neurociência e o autismo. In: BORGES, Adriana A. Pereira, NOGUEIRA. Maria Luisa M. (Orgs.) **O aluno com autismo na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras,2018.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. WERNER, Andréa. Em busca do tempo perdido: a reviravolta das mães de autistas. In: BORGES, Adriana A. Pereira, NOGUEIRA. Maria Luisa M. (Orgs.) **O aluno com autismo na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras,2018.

NOGUEIRA, Maria Luisa M. MENDES, Jeane Maria. TEA, intervenção precoce e inteligência, estamos prontos In: BORGES, Adriana A. Pereira, NOGUEIRA. Maria Luisa M. (Orgs.) **O aluno com autismo na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras,2018.

PEREIRA, Alessandra. PEGORARO, Luiz F. Longuim. CENDES, Fernando. Autismo e Epilepsia: Modelos e Mecanismos. **Journal Epilepsy Clin Neurophysiol** 2012;18(3): 92-96
Disponível em
https://www.scielo.br/j/jecn/a/5nQPFDbmBPM8TC3ZxF9Xx6t/abstract/?lang=pt. Acesso em 10 ago. 2022.

Juiz de Fora
Prefeitura

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar

Alfabetização - Educação Inclusiva - Literatura - TDIC
LÊ Mundo