

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Elisa Aparecida Xavier Santos

A ESCOLA AO LADO DO RIO: Literatura como tema gerador na construção
de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil

Uberlândia

2024

Elisa Aparecida Xavier Santos

A ESCOLA AO LADO DO RIO: Literatura como tema gerador na construção de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica e Representações Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Adrianly de Ávila Melo Sampaio

Uberlândia

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237e
2024 Santos, Elisa Aparecida Xavier, 1975-
A escola ao lado do rio [recurso eletrônico] : literatura como tema gerador na construção de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil / Elisa Aparecida Xavier Santos. - 2024.

Orientadora: Adrianly de Ávila Melo Sampaio.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Geografia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5095>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Sampaio, Adrianly de Ávila Melo, 1972-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico; Número 558, PPGEO				
Data:	18 de junho de 2024	Hora de início:	09h:00m	Hora de encerramento:	12h:45m
Matrícula do Discente:	12212GEO011				
Nome do Discente:	ELISA APARECIDA XAVIER SANTOS				
Título do Trabalho:	A ESCOLA AO LADO DO RIO: Literatura como tema gerador na construção de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se na Sala 14 [On-line], no Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: Túlio Barbosa - IG-UFU; Jader Janer Moreira Lopes - UFF - Juiz de Fora-MG e Adriany de Ávila Melo Sampaio - IG/UFU orientador(a) do(a) candidato(a). A Defesa aconteceu de forma remota.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Adriany de Ávila Melo Sampaio - IG/UFU, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Jader Janer Moreira Lopes, Usuário Externo**, em 18/06/2024, às 23:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriany de Avila Melo Sampaio, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/06/2024, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Membro de Comissão**, em 20/06/2024, às 10:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5425647** e o código CRC **783DA192**.

RESUMO

Observa-se que o currículo Educação Infantil é formado na articulação de várias áreas de saberes socialmente construídos, entre eles, os geográficos. E essa articulação tem fundamental papel na contribuição do desenvolvimento humano global, por propiciar o desenvolvimento de competências que são fundamentais para o desenvolvimento nessa faixa etária. No entanto, muitos profissionais têm priorizado saberes relacionados a uma pré-alfabetização negando, às vezes, conhecimentos essenciais para o desenvolvimento infantil. Muitas vezes, essa priorização acontece por não se saber como abordar temas e conceitos que são por excelência da ciência geográfica. A escola como o lugar de vivência das crianças e a paisagem do entorno constitui-se um rico laboratório que pode suscitar diversos temas a serem desenvolvidos com as crianças. Mas como abordar esses temas de maneira significativa com elas? Como gerar discussões que as instiguem a compartilhar suas vivências e conhecimento de mundo? Na Educação Infantil, a história contada ou lida, que faz parte da rotina das crianças, apresenta a possibilidade de aliar a leitura de mundo com temas do seu cotidiano, além de incentivar a formação de futuros leitores, leitores de mundo. Assim o objetivo geral desta pesquisa é verificar como a literatura enquanto tema gerador pode contribuir para a construção de saberes da Geografia no contexto da Educação infantil no município de Uberlândia-MG. Essa verificação se deu no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa aplicada, desenvolvida por meio de uma oficina com crianças de 5 anos, tendo, como eixo principal para o desenvolvimento do trabalho, a roda de leitura e releitura da história, que abordou em sua temática temas geradores de discussões/interações/troca e construção de conhecimento, sendo planejada e desenvolvida tendo por base a perspectiva histórico-cultural. O seu desenvolvimento contou com atividades tais como: pinturas, colagens, confecção de maquetes, desenhos, e de trabalho de campo, que se constituiu um elemento essencial para o desenvolvimento da pesquisa, aliado às rodas de história e de conversa. Buscando conhecer como as crianças veem, interpretam e representam o mundo e valorizando seu protagonismo infantil, elegeu-se como metodologia de análise de dados a pesquisa narrativa, que teve papel primordial na construção dos dados dessa pesquisa. Os dados coletados e analisados evidenciam a importante contribuição que a literatura, como tema gerador, tem a oferecer no desenvolvimento dos saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil, proporcionando ao grupo compartilhar vivências e gerando discussões, descobertas, percepções de mundo que, partilhados com o grupo, propiciaram construção de um conhecimento rico e significativo no qual todos aprendem uns com os outros. A saber, esse trabalho de pesquisa foi desenvolvido com a aprovação do conselho de ética, CAAE: 69763823.1.0000.5152 e faz parte da linha de pesquisa Educação Geográfica e Representações Sociais

Palavras-chave: Literatura infantil, criança, educação infantil, saberes geográficos.

ABSTRACT

It is observed that the Early Childhood Education curriculum is formed through the articulation of various socially constructed areas of knowledge, including geographical ones. This articulation plays a fundamental role in contributing to overall human development by fostering the development of competencies that are essential for this age group. However, many professionals have prioritized knowledge related to pre-literacy, sometimes neglecting essential knowledge for child development. Often, this prioritization occurs because there is uncertainty about how to approach themes and concepts that are inherently geographical. The school, as the environment where children live, and the surrounding landscape constitute a rich laboratory that can evoke various themes to be developed with the children. But how to approach these themes meaningfully with them? How to generate discussions that stimulate them to share their experiences and worldly knowledge? In Early Childhood Education, the stories told or read, which are part of the children's routine, present the possibility of combining world reading with themes from their everyday lives, as well as encouraging the formation of future readers, readers of the world. Thus, the general objective of this research is to verify how literature as a generative theme can contribute to the construction of geographical knowledge in the context of Early Childhood Education in the municipality of Uberlândia-MG. This verification was carried out through the development of an applied qualitative research, conducted through a workshop with 5-year-old children, with the main axis for the development of the work being the reading and rereading circle of the story, which addressed generative themes for discussions/interactions/exchange and knowledge construction, being planned and developed based on the historical-cultural perspective. Its development included activities such as: paintings, collages, making models, drawings, and fieldwork, which constituted an essential element for the development of the research, combined with story and conversation circles. Seeking to understand how children see, interpret, and represent the world, and valuing their childhood protagonism, narrative research methodology was chosen for data analysis, which played a primary role in constructing the data of this research. The data collected and analyzed show the significant contribution that literature, as a generative theme, has to offer in the development of geographical knowledge in the context of Early Childhood Education, enabling the group to share experiences and generate discussions, discoveries, perceptions of the world that, shared with the group, led to the construction of rich and meaningful knowledge in which everyone learns from each other. It is worth noting that this research was conducted with the approval of the ethics committee, CAAE: 69763823.1.0000.5152, and is part of the line of research Geographic Education and Social Representations.

Keywords: Children's literature, children, early childhood education, geographic knowledge.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, primeiramente, por terem papel fundamental na pessoa que me formei, principalmente à minha mãe que nunca duvidou da minha capacidade de seguir em frente nos estudos, sempre torcendo e pedindo por nós em suas orações.

Ao meu esposo, Anderson, pela paciência dispensada a minha ausência na dedicação de tantas horas a essa pesquisa e por dar todo o suporte necessário para o desenvolvimento e participação em alguns trabalhos acadêmicos, bem como no desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus filhos, Stefannye e Leonardo, pelo incentivo, apoio e paciência em ouvir quando necessitava compartilhar algo em relação à pesquisa. E dar o suporte necessário na solução dos problemas “tecnológicos”.

Às minhas irmãs, Lúcia, Valeria, Cristiane e Jessica, pelo carinho, atenção e incentivo. Ao meu afilhado, Diovanni, por seu tempo e carinho, à minha cunhada Adriana, à Bia e minha afilhada Isabelly... enfim a todos os familiares que torceram por mim e que compartilham comigo essa conquista.

A essa grande mulher, na figura da minha orientadora, a professora Adriany, pelo acolhimento no programa de Pós-Graduação em Geografia pela UFU, que esteve comigo toda a jornada de construção dessa pesquisa, acreditando, incentivando e orientando todo o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores do programa de pós-graduação pelas contribuições e reflexões oportunizadas durante as aulas das disciplinas oferecidas. Aos técnicos administrativos pelo cuidado e atenção dispensados durante todo processo acadêmico. Aos vários colegas do grupo de estudo GPEGPSHI- Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser humano Integral pelo carinho, atenção e acolhimento e os vários momentos de saberes compartilhados.

Ao professor Jader e o professor Tulio pela atenção, carisma e mansidão em seus direcionamentos que foram importantíssimos nos direcionamentos dessa pesquisa.

Às crianças da Escola ao lado do rio, que participaram do desenvolvimento da oficina, e que com sua leitura de mundo enriqueceram e ilustraram muitas páginas desse trabalho, foram momentos maravilhosos de troca de saberes inestimáveis. À professora Juliana pelo apoio e cooperação em todo o desenvolvimento da oficina com as crianças. A todos os profissionais e colegas da Escola ao lado do rio.

A Deus, pela vida e oportunidade de crescimento. Muito obrigada a todos.

"Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar" Escritor grego Esopo (620-560 a.C.).

SUMÁRIO

A CAMINHADA ATÉ AQUI	7
O surgimento do tema.....	11
INTRODUÇÃO.....	15
1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
1.1 A construção histórica da concepção de infância.....	24
1.2 As primeiras escolas para a infância.	26
1.3 As primeiras instituições de atendimento ao público infantil em Uberlândia.	36
1.4 A Educação Infantil no currículo: Principais referências e leis.....	51
2 SABERES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
2.1 Saberes da Geografia: Principais Referenciais.....	57
2.2 Os saberes da Geografia na Educação Infantil.	61
2.3 Estudos da Infância: Contribuições da Geografia da infância para os saberes da Geografia na Educação Infantil.....	67
2.4 Saberes da Geografia: A criança e as relações espaciais.	74
2.5 O esquema corporal: A base para os conhecimentos geográficos. .	80
2.6 Os saberes da Cartografia na Educação Infantil.....	84
3 HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL.....	89
3.1 Histórico da Literatura Infantil Brasileira para a infância	89
3.2 Literatura Infantil e conhecimento Geográfico: algumas aproximações.....	96
3.3 A Literatura como ferramenta didático-pedagógica: uma breve revisão bibliográfica	97
3.4 A Literatura Infantil: Contribuições para os saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil	101
3.5 A roda de histórias na Educação Infantil.....	105

4	A LITERATURA COMO TEMA GERADOR PARA CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	112
4.1	O contexto da Escola ao lado do rio.....	113
4.2	A história de Mariana como tema gerador para o contexto da Escola ao lado do rio	127
4.3	A oficina “Literatura como tema gerador na construção de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil”	129
4.3.1	O primeiro dia da oficina	134
4.3.2	Segundo momento: A construção das maquetes pelas crianças. ..	140
4.4	O segundo dia da oficina	149
4.4.1	O trabalho de campo	152
4.4.2	Atividade de registro: Mapa do trajeto até rio	156
5	ALGUNS APONTAMENTOS	166
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS	173
	ANEXOS:	184
	Anexo I: Profissional e Apoio Escolar	184
	Educador Infantil I.....	186
	Anexo II: Estrutura Física Interna e Externa e Equipamentos:	188

A CAMINHADA ATÉ AQUI ...

Do lugar onde nasci, em Unaí, Minas Gerais, não tenho recordação, saí de lá muito pequena. Meus pais, que trabalhavam no campo, vieram para a cidade de Uberlândia em busca de uma vida melhor, tendo como bagagem eu com 3 anos de idade e minhas irmãs com 5 e 7 anos, e o sonho de um futuro melhor. Meu pai veio primeiro e conseguiu emprego em uma grande fundição no setor industrial da cidade de Uberlândia, como aprendiz. Nós viemos depois com minha mãe. Ela, para ajudar nas despesas, trabalhava de lavadeira, (lembro-me até hoje do fogareiro feito com uma lata de óleo de 18 litros, e abastecido com serragem para ferver a roupa). Depois de algum tempo, com indicação de uma cliente, conseguiu trabalho na UFU, de serviços gerais no período noturno, no qual trabalhou até se aposentar. Meu pai, em pouco tempo de fundição, virou mestre e trabalhou nesse mesmo ofício até a aposentadoria.

Trago muitas recordações felizes que marcaram a minha infância, principalmente as férias na casa de minha avó, que morava em uma pequena chácara na área rural em um distrito de Patrocínio. O que me era instigante era minha avó sempre prever a nossa chegada, apesar de não avisarmos, e nos esperar algumas vezes na entrada da chácara. Dona Fia, como era chamada, era benzedeira conhecida e muito respeitada pela comunidade.

Os dias que passávamos na chácara eram recheados das mais diversas brincadeiras, entre elas o passeio no pequeno riacho a busca pelos lambaris, ou o brincar de casinha debaixo dos enormes manguezais. À noite, tinham destaques as histórias de terror e de seres mágicos, que eram a alegria das diversas crianças que se reuniam para escutar, à luz de lamparina, as várias histórias contadas pelos mais velhos. Fora de casa, via-se apenas o bailar dos milhares de vaga lumes que enfeitavam a noite escura e estrelada, sendo o silêncio quebrado apenas pela algazarra dos mais diversos insetos principalmente os sapos e os grilos.

Na cidade, as brincadeiras eram inventadas com o que tínhamos, pois os brinquedos comprados eram muito caros e televisão era coisa de rico. Assim, cascas de melancia viravam mesa, jiló virava elefante, bonecas de milho tinham

seus longos cabelos trançados ainda no pé, além das bonecas de papel que brincávamos eu e minhas irmãs...

A rua na minha infância constituía-se um espaço de brincadeiras, onde brincávamos de beto, bandeirinha estourada, pique altinho, carimbada, pipa, e brincadeiras de roda. Queimei a boca várias vezes ao fazer bolinhas de sabão com talos de mamão. Nesta época, quando eu estava com os meus 7 anos, já tínhamos televisão, mas a rua e o convívio com os colegas se mostravam mais atrativos.

Uma das brincadeiras de roda que fez parte da minha infância foi: “eu sou rica, rica, rica, de marré deci... eu queria uma de suas filhas para poder morar comigo [...], hoje depois de adulta vejo que os versos daquela cantiga representavam a problemática vivenciada pela minha mãe e por muitas outras crianças, que foram “dadas” para mulheres de família de gente rica da cidade para “estudar”. Com apenas 5 anos de idade, ela foi para Belo Horizonte trabalhar em uma confecção chuleando e caseando roupas, mas conseguiu fugir aos 8 anos com a ajuda de uma tia de outra menina que também vivia a mesma situação.

Na segunda vez, ela foi entregue a uma família de Uberlândia, que morava em um apartamento em cima do antigo cine regente, uma senhora com o nome de Iraídes, com quem ela trabalhou até completar 13 anos. Fugiu novamente retornando para casa e arrumando trabalho no cartório da cidade até se casar com meu pai, aos 17 anos, o que constituiu, assim, o começo de nossa família.

Eu, enquanto aluna do ensino fundamental, sempre fui uma aluna calada, recordo-me de ir até a diretoria para que me tomassem a tabuada, passava os dias anteriores decorando para não errar, não gostava muito de matemática e não entendia a necessidade de estudar alguns cálculos e a professora sempre respondia que era para desenvolver o raciocínio.

Minha mãe, que trabalhou por mais de 20 anos no período noturno, só aparecia nas reuniões da escola no final do ano letivo para buscar o boletim. Ela sonhava em nos ver formadas e, de sua maneira, incentivava eu e minhas irmãs a estudarmos para termos um futuro diferente dela e do meu pai. Apesar de

ambos não decifrarem muito bem o código da escrita, são pessoas especiais que, com todas as adversidades, conseguiram nos educar e nos propiciar uma vida digna, a mim e a minhas irmãs.

Depois de quase vinte anos de casados, meus pais se separaram e é fato que esta separação causou uma desestruturação em nossa família, mas com o passar dos anos conseguimos superar, hoje somos 5 irmãs, a caçula, fruto do segundo casamento do meu pai e que é nutricionista, lembrando que apenas uma de nós que não tem curso superior e duas de nós só se graduaram mais tarde depois de casadas.

Eu me casei aos 19 anos, grávida de uma menina, buscando, com meu marido, uma qualidade de vida melhor. Então, prestei concurso público, no ano de 1995, para auxiliar de creche, na época, com exigência de nível fundamental completo, sendo convocada a tomar posse apenas em 1999.

Como efetiva, foi a primeira vez que adentrei uma creche de atendimento infantil, sendo que a única recordação que tinha de escola infantil era daquela que ficava em frente à minha casa, com o muro todo colorido com personagens de contos de fadas, que era paga e que meus pais não tinham condições de arcar.

O que mais me marcou no meu primeiro dia de trabalho na escola, além das paredes de blocos de concretos pintadas de cinza, foi o extremo barulho do ambiente escolar. Naquela época, atendíamos crianças até seis anos de idade. O bairro no qual a escola estava inserida, era muito pobre e considerado violento, muitas crianças viviam em condições de miséria. Digo que era considerado, pois em mais de 20 anos de atuação, nem a escola nem os profissionais nunca sofreram nenhum ato de violência.

Ainda me lembro de um grupo de irmãos que a diretora me orientava a dar banho com vinagre por conta da quantidade de “perebas” no corpo. Piolhos, lombrigas, bichos de pé, faziam parte da rotina na escola. Apesar do cenário de pobreza por parte de muitas famílias, a maioria das mães que deixavam as crianças na escola não trabalhavam.

Em 1999, como auxiliares de creche e com formação exigida de nível médio incompleto (hoje Profissional de Apoio Escolar), chegamos para substituir os professores, no intuito de baratear o atendimento infantil, haja vista a necessidade de ampliação do atendimento por parte do município. Infelizmente, essa relação professor-auxiliar de creche sempre gerou muito conflito, já que nunca ficou muito claro o que competia a quem, a delimitação do espaço de cada um não é muito clara como, por exemplo, separar o cuidar e educar? Além do fato de sermos seres invisíveis perante os documentos que regem a educação infantil, pois quem trabalha diretamente com as crianças é o professor. Então, o que somos? Sem o profissional de apoio, na educação da 0 a 3 anos, não há atendimento.

A escola cinza, ao longo desses 20 anos, se transformou e, hoje, as paredes são claras, repletas de atividades feitas pelos alunos. Na época que entrei, lembro-me bem de que cada sala tinha um painel de isopor com personagens das Disney fixados lá no alto, fora do alcance das mãos das crianças. Já hoje, os profissionais que atuam com as crianças têm que ter no mínimo a modalidade normal a nível técnico, mas a grande maioria tem curso superior.

A minha caminhada de construção do meu eu profissional não foi fácil, diante da necessidade de formação para lidar com uma realidade tão diferente da até então vivenciada, pois até então eu só tinha trabalhado como vendedora, mas busquei me qualificar, por meio de cursos oferecidos pela própria instituição e também na conclusão do segundo grau, haja vista que eu havia parado meus estudos no segundo ano do ensino médio.

Cursando a EJA, concluí meus estudos e, mesmo com meu filho Leonardo ainda pequeno, entrei na Faculdade Católica, em 2005, para fazer o curso de Geografia e me encantei com o curso, que me oportunizou conhecer um pouco deste espaço mundo. Mas porque a Geografia? A meu ver, a pedagogia, na época, não se mostrava atrativa, pois a maioria dos profissionais pedagogos que chegavam à escola não sabiam trabalhar com as crianças. Assim, para quê cursar Pedagogia? Por isso, escolhi a Geografia, pois, enquanto aluna, era uma disciplina que oportunizava discussões, análises críticas, nas quais me familiarizava com os temas desenvolvidos.

Em 2006, por meio de uma prova de transferência, entrei para o curso de Geografia na UFU. Eu, juntamente com outros quatro colegas, que também conseguiram ingressar. A adaptação não foi fácil, mas, a duras penas, e com o apoio mútuo dos colegas que passaram junto comigo conseguimos concluir a licenciatura e o bacharelado em Geografia, no ano de 2010. Em 2014, retorno à universidade e, como portadora de diploma, concluo minha segunda licenciatura, agora em pedagogia. E nova graduação me oportunizou colocar em prática tantos anos de conhecimento acumulado na Educação infantil, agora como professora.

O surgimento do tema...

No penúltimo ano do curso de Licenciatura em Geografia, em 2008, foi solicitado pela disciplina de Educação Ambiental que desenvolvêssemos um projeto como critério de aprovação. Dos colegas do grupo, formado para desenvolver o projeto apenas eu trabalhava na educação e concordamos que ali seria o melhor lugar para desenvolvê-lo.

O lugar da escola no qual foi desenvolvido o projeto se encontra a menos de 50 metros do rio, tendo seu encontro com um dos seus principais afluentes a poucos metros da escola. A área entorno da escola se encontrava bem degradada com muito lixo e entulho jogados em local inapropriado, além de apresentar, em alguns pontos da Área de Preservação Permanente-APP, uso indevido do solo com construções irregulares e plantio de hortas. A vegetação nativa era quase inexistente.

Diante de toda a problemática que envolvia a paisagem do lugar, e com o desafio de desenvolver um projeto de Educação Ambiental, não havia como negar a necessidade de trabalhar com as crianças temas relacionados ao contexto no qual a escola estava inserida. A realidade se abria como um leque de temas que poderiam ser abordados em sala de aula. Mas como abordar temas tão complexos e fundamentais de maneira significativa com crianças tão pequenas? Como sensibilizar as crianças para a realidade do lugar? Do

problema que o lixo jogado em lugar inadequado pode causar? Principalmente na época das chuvas? Como falar da impermeabilização do solo?

E, sabendo do grande fascínio que as crianças têm por histórias, busquei, na biblioteca da escola, algumas obras que refletissem, em suas histórias, um pouco do lugar da escola ao lado do rio. Objetivou-se, portanto, a abordagem de temas tão complexos e de maneira lúdica, no intuito de gerar discussões a partir da história com a realidade do lugar das vivências das crianças.

Por não encontrar material adequado, na época, haja vista que a biblioteca da escola era composta de muito poucas obras, foi criada a história ‘O pingo de chuva’, composta por onze páginas, com ilustrações de Carolina A. Scarabucci de Oliveira e autoria de Elisa Aparecida Xavier Santos. (Figura 1):

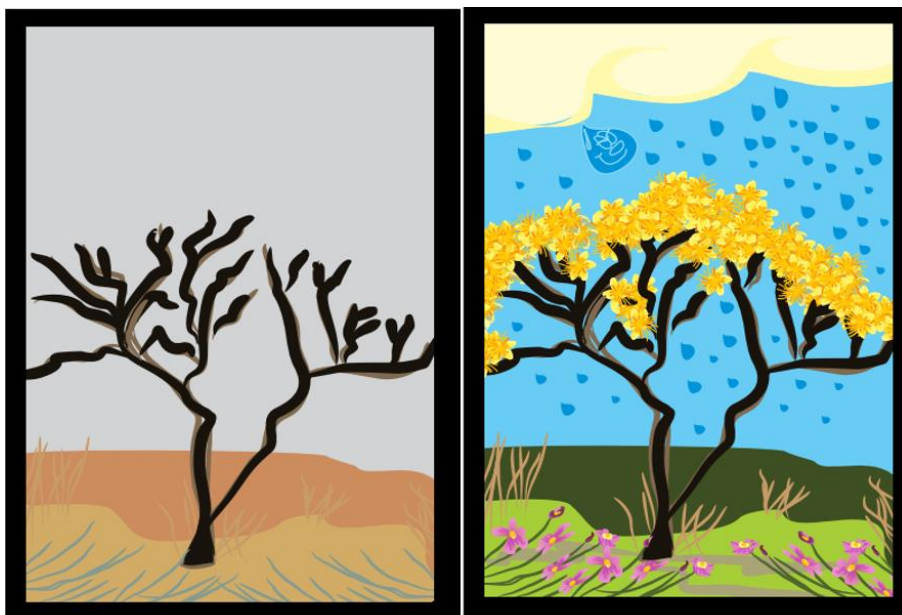
Figura1: Capa e página 1 do livro “O pingo de chuva”



Fonte: (Acervo do autor).

As ilustrações que compõem a história foram pensadas para representar um pouco da vegetação típica do cerrado e toda a mágica envolvida quando a chuva cai e transforma uma paisagem tão dissecada, “triste, em verde, em vida”. (Figura 2)

Figura 2: Páginas 3 e 4.

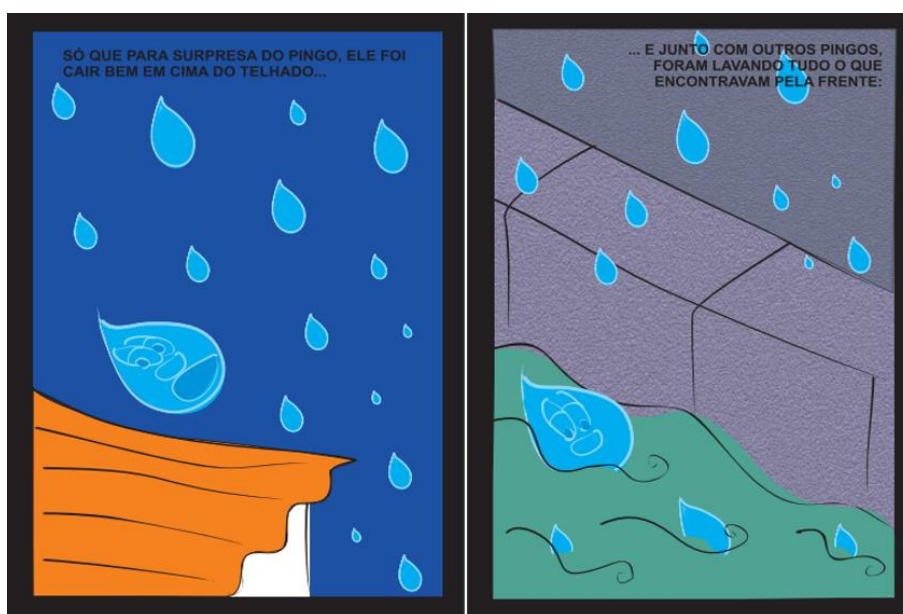


Fonte: Acervo do autor.

O objetivo também era familiarizar as crianças com a beleza desse bioma, reduzindo assim o estranhamento, já que muitas crianças “da cidade” não têm muito contato com a vegetação nativa da região na qual estão inseridas.

Na área urbana, a história também buscou apresentar o problema da impermeabilização do solo, e do lixo jogado em lugar inadequado, e o carrilamento de todo esse material pelas águas da chuva, até o rio. (Figura 3)

Figura 3: Páginas 5 e 6



Fonte: Acervo da autora.

A história foi escrita utilizando personagens mágicos “O pingo de chuva, o lambari e o sapo cururu” os dois últimos foram escolhidos por fazerem parte do mesmo nicho ecológico do lugar e por estarem mutuamente ligados a um ambiente que recebe uma carga hídrica com dejetos e substâncias que irão se impregnar na água e logo serão carregados para o rio, mas também por estarem sempre representados em nossas cantigas com as crianças. O fato deles perderem sua morada para um monte de lixo causa grande comoção entre as crianças. Figura 4:

Figura 4: Páginas 10 e 11



Fonte: Acervo do autor.

Em seu desenvolvimento, o trabalho contou com a roda de leitura de história, roda de conversa e trabalho de campo e com atividade de registro ao final do trabalho.

O tema em questão foi aprofundado e defendido na conclusão do meu título de bacharel com o tema “A literatura como recurso didático para o ensino de Geografia na Educação Infantil” no ano de 2010”.

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a Literatura como recurso didático e/ou tema gerador para a construção de saberes de Geografia no contexto da Educação Infantil partiu da vontade de afirmar, enquanto educadora infantil, professora e pesquisadora, o quanto a Literatura, por meio da história que é muito apreciada pelas crianças, pode efetivamente contribuir para a construção ou elaboração de saberes indispensáveis nesta faixa etária tão diferenciada.

A história contada ou lida, que faz parte da rotina da Educação Infantil, apresenta a possibilidade de aliar a leitura de mundo das crianças com temas do cotidiano da educação infantil, além de incentivar a formação de futuros leitores, constituindo um momento ímpar no cotidiano da Educação Infantil.

A capacidade da criança de ler o mundo antes de ser alfabetizada é fundamental na busca de significação da palavra escrita, influenciando, quando ignorada, na aversão que tantos alunos demonstram pela leitura, o que reflete diretamente em todos os níveis de estudo.

Não há como falar em educação de qualidade sem que os alunos descubram o mundo que existe por trás da leitura, da capacidade de ler, uma vez que entender o significado explícito nos códigos representa a base para o desenvolvimento de qualquer área de conhecimento, por exemplo, a Geografia.

Neste sentido, este estudo tem sua relevância ao discutir e apresentar contribuições da Literatura Infantil, que por meio de pequenas histórias, podem contribuir como temas geradores na construção de saberes, no contexto da Educação Infantil. Dentre estes saberes, os geográficos oportunizam a ampliação da leitura de mundo das crianças de modo a promover uma educação significativa e voltada para a formação integral do futuro cidadão.

Sem dúvida, não há como negar que, ao longo de muitos anos, a Literatura se apresentou como um recurso para disseminar comportamentos considerados adequados, servindo de instrumento ideológico, para difundir valores, morais, religiosos e nacionalistas. Sua renovação, apesar de tardia, possibilitou que elementos do cotidiano das crianças, como suas angústias, problemas e inseguranças, passassem a ser narrados e representados por meio de pequenas histórias (Coelho, 1982).

A proposta da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil- BNCC, ao apresentar os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem, deixa clara a necessidade de articulação das diversas áreas do conhecimento que permeiam o universo infantil. Assim, dentre os vários saberes culturalmente construídos das mais diversas áreas, temos os saberes da Geografia, uma ciência que busca compreender o espaço e suas contradições. E ao ser representada pela Literatura, pode contribuir para o desenvolvimento de conceitos que servirão de base para aprendizagens futuras, na busca da compreensão deste espaço mundo.

A Geografia, como um conhecimento que alia a realidade cotidiana vivida e vivenciada pela criança, pode ampliar sua visão de mundo. Esta ciência tem muito a contribuir nesta fase, oferecendo a possibilidade de um começo do entendimento deste espaço contraditório no qual vive a sociedade, o que oportuniza à criança a capacidade de desenvolver sua leitura espacial.

A Geografia, além de proporcionar à criança uma percepção do mundo de forma crítica, pode motivar sua preocupação também com o espaço em que vive, pois, uma criança preocupada com o meio ambiente poderá ser, no futuro, um adulto responsável e consciente.

No entanto, um aspecto fundamental na busca de um conhecimento significativo para as crianças é que o ensino não pode estar desvinculado da realidade, constituindo-se, assim, o lugar e a paisagem como categorias essenciais da Geografia, que propicia ao professor e, por extensão aos alunos, ler o significado expresso em sua materialização. Essa percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar e toda dinâmica existente pode propiciar futuramente novas formas de intervenção, por desenvolver uma compreensão mais ampla da realidade.

Afinal, quem não gosta de ouvir histórias? As histórias possibilitam o contato com diferentes cenários, culturas, pessoas e se constitui um momento rico de estímulos à imaginação, o que contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças. Esse momento mágico não necessariamente tem que ter uma função, mas pode sim ampliar as possibilidades de trabalho na educação infantil.

Nesse sentido, buscando ampliar as possibilidades de trabalho de modo a oferecer um ensino significativo no qual o aluno seja protagonista do

processo, o professor, dentro do grande universo literário de livros infantis, pode escolher uma história que contemple alguma temática que se faz necessária abordar com os alunos, gerando discussões, descobertas, que oportunizem adentrar, para a sala de aula, as vivências das crianças, sua percepção de mundo, seu conhecimento que, compartilhado pelo grupo, propicia a construção de um conhecimento rico e significativo, no qual todos têm a oportunidade de aprender uns com os outros.

É fato que falar na Literatura, como recurso didático para a construção de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil, não se mostra uma tarefa fácil, já que existe uma ausência de referenciais a respeito do tema e mais desafiante se mostra abordar a importância da Geografia na Educação Infantil, já que o que se nota é uma priorização em preparar as crianças para uma pré-alfabetização, negando, às vezes, conhecimentos essenciais na construção do cidadão crítico e participativo.

Vários conhecimentos adquiridos na Educação Infantil são carregados para vida inteira. Assim, o contato com um acervo de informações e experiências ricas pode facilitar o desenvolvimento de estruturas mais complexas, minimizando, desse modo, a grande dificuldade de ensinar e aprender Geografia atualmente (Kimura, 2008).

Mas como trabalhar e/ou abordar conceitos tão complexos com crianças tão pequenas? Como proporcionar à criança uma percepção de mundo crítica que motive a preocupação com o espaço em que ela vive? Como trabalhar as várias relações entre o homem e a natureza? Como abordar as categorias de análise da Geografia de maneira significativa? Como trazer para dentro da sala de aula as vivências e o conhecimento de mundo das crianças?

Por conseguinte, a preocupação central dessa pesquisa é afirmar a importância da Literatura Infantil que, por meio de histórias, contadas ou lidas, constitui-se um importante recurso que pode contribuir para a construção de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil, cooperando com a busca por um ensino de qualidade e uma formação cidadã, de modo a oferecer a possibilidade de um começo de entendimento deste espaço contraditório no qual vive a sociedade, oportunizando a criança a capacidade de desenvolver sua leitura de mundo e representá-la.

À vista disso, o objetivo geral deste trabalho de pesquisa é verificar como a literatura, como tema gerador, pode contribuir para a construção de saberes da Geografia no contexto da Educação infantil, no município de Uberlândia, Minas Gerais. Este trabalho tem como objetivos específicos: apontar as contribuições da Geografia para a Educação Infantil; compreender a pertinência e as possibilidades do uso da Literatura na Educação Infantil, na construção de saberes geográficos e ampliar o universo das práticas pedagógicas em sala de aula, criando situações de ensino tendo a literatura infantil como tema gerador.

Buscando responder os dois primeiros objetivos específicos elencados nesta pesquisa além de dar base teórica para o desenvolvimento do objetivo principal deste trabalho inicialmente, partimos da pesquisa bibliográfica, evidenciada no desenvolvimento dos capítulos I, II e III deste trabalho, de modo que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Por conseguinte, buscando ampliar o universo das práticas pedagógicas em sala de aula, apresentamos o resultado da pesquisa-ação que foi desenvolvida em uma Escola de Educação Infantil, no município de Uberlândia, e que teve como público alvo crianças de 5 anos de idade, por meio de uma oficina que teve, como fonte principal de coleta de dados, as narrativas individuais e coletivas que, coletadas por meio de uma oficina que apresentou como tema gerador a leitura e releitura de uma história infantil, seguida por atividades como construção de maquetes, trabalho de campo, confecção de mapas pelas crianças e avaliação do trabalho.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (Thiollent, Michel, 1986, p.75)

Assim, o capítulo 1, “Histórico da Educação Infantil”, está organizado em quatro seções e tem por objetivo fazer um pequeno resgate histórico da construção do conceito de infância e das primeiras instituições de atendimento ao público infantil no Brasil e em Uberlândia, sendo estruturado a partir do pensamento de autores como Kramer (1995), Postman (1999), Lopes (2005), Carrijo (2005), Kuhlmann (2010), Ferreira (2010), Áries (2012), dentre outros. A seção também aborda as principais leis e referenciais que norteiam a Educação Infantil tais como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, publicada no ano de 2018, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI, de 2010.

Já o capítulo 2, “Saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil”¹, está organizado em seis seções e tem por objetivo apontar as principais contribuições da Geografia para Educação Infantil, com o intuito de evidenciar a sua importância nesta etapa de ensino. Inicialmente são apresentados os dois documentos oficiais curriculares – as DCNEIs e a BNCC – que são referência para o trabalho nas instituições que prestam atendimento ao público infantil, com o intuito de orientar, estabelecer diretrizes e fundamentar propostas pedagógicas tendo como eixo norteador as interações e brincadeiras que devem constituir as práticas cotidianas da Educação Infantil.

Na segunda seção, “Contribuições dos saberes da Geografia para a Educação Infantil”, é evidenciada a importância dos saberes da Geografia na articulação com as demais áreas de conhecimento, como também as dificuldades apresentadas nessa articulação. Essas dificuldades são apresentadas nas contribuições de (Juliasz; Almeida, 2014), Juliasz (2017), Acuam (2021) e, em seguida, situamos os conhecimentos da Geografia dentro dos campos de experiências. Com base em Lopes (2005), Callai (2005, 2014) e Freire (2011), entre outros, buscou-se afirmar a importância dos saberes da

¹ O termo “Saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil” é utilizado pela Acuam (2021) em sua tese de mestrado.

Geografia na Educação infantil e a inter-relação desses saberes com as categorias de análise em geografia.

Na terceira seção, dentre os estudos da infância, aponta-se as contribuições da Geografia da Infância para os saberes da Geografia na Educação Infantil, e sua colaboração em fomentar novos olhares para a criança e suas infâncias. Dialogando com a teoria histórico-cultural de Vygotsky e demais colaboradores, a Geografia da Infância discute a importância do meio, do espaço geográfico, do tempo histórico, e da cultura “como elementos constitutivos de cada um de nós, ao mesmo tempo em que são por nós constituídos” (Lopes, 2017, p. 47).

Com contribuições de Castrogiovanni (2014) e Almeida e Passini (2001), a quarta seção que se intitula “Saberes da Geografia: A criança e as relações espaciais” apresenta como a criança, por meio de suas interações e brincadeiras e em sua vivência com o espaço, constrói a noção desse espaço.

Na quinta seção, “O esquema corporal: a base para os conhecimentos geográficos”, aponta-se a importância do esquema corporal e da lateralidade na construção de referenciais e noções espaciais fundamentais para a formação integral da criança, tendo como aporte teórico o trabalho de Almeida e Passini (2001). Fechando esse capítulo, temos a última seção, “Os saberes da cartografia na Educação Infantil”, na qual elegemos como base de trabalho, dentre os recentes estudos sobre a importância cartografia na Educação Infantil, a “cartografia com crianças” (Lopes, 2010), esta que se contrapõe ao posicionamento tradicional da cartografia escolar, inserindo-se dentro dos estudos e pesquisas da Geografia da Infância.

No que se refere ao capítulo III, “Literatura Infantil e Geografia”, este está dividido em cinco seções e tem, por objetivo, compreender a pertinência e as possibilidades do uso da literatura na Educação Infantil na construção de saberes geográficos. Assim, inicialmente foi feito um pequeno resgate histórico sobre o desenvolvimento da Literatura Infantil no Brasil, tendo por base os autores: Lajolo, Zilberman (1984), Arroyo (1990), Coelho (1982), entre outros, o que buscou evidenciar todo o processo de renovação e desenvolvimento desse gênero e sua estreita ligação com o desenvolvimento do ensino infantil.

Em seguida, na seção, “Literatura infantil e conhecimento geográfico algumas aproximações”, busca-se fazer uma aproximação, de modo a apontar o valor da literatura para o conhecimento geográfico com contribuições de Marandola Jr e Oliveira (2009), Rodrigues (2019) e o valor da Literatura como ferramenta didático-pedagógica por Barbosa e Silva (2014).

Na terceira seção, intitulada “Literatura infantil como ferramenta didático-pedagógica uma breve revisão bibliográfica”, é feito um levantamento dos trabalhos relacionados à temática discutida por meio do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTB – e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como no Google Acadêmico, com o intuito de verificar a produção científica dentro da área de estudo a que se propõe essa pesquisa, ou seja, como a literatura infantil tem sido utilizada no Ensino de Geografia enquanto recurso didático de maneira geral e na Educação Infantil.

Na quarta seção, com contribuições de Abramovich (1997), Gregorin Filho (2010), Biscola (2020), dentre outros, é abordado a “Literatura Infantil: Contribuições para os saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil”, buscando evidenciar o papel que a literatura infantil desempenha na contribuição dos saberes da Geografia de maneira significativa, aliando imaginação, experiências vivenciadas e compartilhadas, que contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do grupo.

“Os conhecimentos da Geografia, como incentivo ao futuro leitor: Leitor de mundo”, é abordado na quinta seção, para discutir a contribuição da Geografia que, por meio de uma “educação libertadora e problematizadora” (Freire, 1987), pode incentivar a criança a pensar o espaço, a reconhecer e identificar lugares e paisagens. E essa leitura geográfica ou “leitura de mundo” (Callai, 2005) pode ser estimulada desde a educação infantil (Corsino, 2019), contribuindo para formação do futuro leitor.

A última seção do capítulo, que se intitula “A roda de histórias na Educação Infantil”, discute o importante papel que as famílias, juntamente com a escola, desempenham ao incentivarem o hábito de leitura, que pode ser construído nas crianças desde bem pequenas. A seção apresenta a roda de leitura de histórias, que deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil,

na promoção do hábito de leitura e no desenvolvimento de muitas outras potencialidades. Evidencia a importância das imagens e a escolha do livro adequado a essa faixa etária. Belmiro e Galvão (2016), Pimentel (2016), Teberosky (2019), entre outros que contribuem para essa discussão.

O capítulo IV constitui a última etapa deste trabalho de pesquisa e teve por objetivo “Ampliar o universo das práticas pedagógicas em sala de aula, criando situações de ensino, tendo a literatura infantil como tema gerador”. Essa parte final da pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa aplicada. A aplicação da pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Infantil, no município de Uberlândia, e teve como público-alvo crianças de 5 anos, que participaram de uma oficina. Esta oficina teve, como eixo principal para o desenvolvimento do trabalho, a roda de leitura e releitura de história que abordou em sua temática temas geradores de discussões/interações/trocas e construção de conhecimento, contando também com atividades tais como: pinturas, colagens, confecção de maquetes, desenhos e trabalho de campo. O resultado desse trabalho é expresso em cinco seções, de modo que a primeira seção buscou apresentar “O contexto da escola ao lado do rio”, as especificidades que formam o lugar, a escola, a clientela atendida, a estrutura organizacional e física, apresentando assim um pouco do cotidiano da escola. Foram usados, como referência, documentos oficiais norteadores do município e contribuições de autores como Edwards (1999) e Lopes (2018), entre outros.

A segunda seção, “A História de Mariana como tema gerador para o contexto da Escola ao lado do rio”, inicialmente relata como foi organizada a história escrita, suas ilustrações, autoria e objetivos de sua criação e usou-se como referencial teórico Freire (1987), Vygotskii (2018), entre outros.

A Oficina “Literatura como tema gerador na construção de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil”, constitui a terceira seção deste capítulo e traz, em seu conteúdo, todo o relato do desenvolvimento da oficina com as crianças, seus objetivos e metodologias e tem como referência principal os documentos oficiais que são a base para o trabalho desenvolvido com essa faixa etária, além de contar também com contribuições de Kramer (1988), Lopes

(2009), Sarmiento (2011), dentre outros, mas tendo como referencial principal Vigotski (2010, 2018).

A saber, esta terceira seção está estruturada em cinco subseções: A primeira, “O primeiro dia da oficina”; a segunda, o “SEGUNDO MOMENTO: A construção das maquetes pelas crianças”; a terceira, “O segundo dia da oficina”; a quarta, “O trabalho de campo” e, a última, a “ATIVIDADE DE REGISTRO: Mapa do trajeto até rio.

A última seção do capítulo traz alguns apontamentos a respeito de todo trabalho desenvolvido pela oficina e algumas percepções da autora desta pesquisa concluindo o trabalho com as considerações finais.

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este primeiro capítulo tem por objetivo fazer um pequeno recorte histórico no intuito de evidenciar o importante caminho que se risca na história quando surge a infância e a criança e, também, relatar um pouco do processo de criação das primeiras instituições de atendimento ao público infantil, no Brasil e em Uberlândia, das quais a criança passa a ser destinatária. O capítulo aborda também as primeiras leis e os referenciais que passam a ser institucionalizados no Brasil e que buscam regular o atendimento oferecido à primeira infância.

1.1 A construção histórica da concepção de infância.

A concepção de infância que temos hoje é fruto de um longo processo historicamente construído, pois a criança nem sempre foi vista como um ser em particular pela sociedade.

Essa não particularidade da criança é representada pela forma que esta era vista e tratada pela sociedade, como um mini adulto, que ao atingir a conquista de sua independência dos cuidados da mãe ou de sua ama, era inserida no mundo adulto.

Assim, ela participava integralmente do cotidiano do mundo adulto, vestia-se como tal, pois não havia trajes específicos e a aprendizagem se dava por meio da interação e socialização com os mais velhos. Nada era proibido a ela, não havia marcação de idade. Segundo Áries (2012),

A transmissão de valores e dos conhecimentos, e de modo geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (Áries, 2012, p. 4).

Apenas no início de Século XVII, podemos notar o começo de uma particularização da infância, influenciada pelas mudanças socioeconômicas,

políticas e religiosas que passam a influir na criação de um novo modelo familiar no qual a figura paterna tem papel central, voltada para a formação e educação da criança. Essas mudanças se estruturam tendo por base a “organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo e, com ela, a reestruturação do espaço destinado para as crianças” (Lopes; Vasconcelos 2005, p. 20).

De acordo com Áries (2012), esse novo espaço, destinado às crianças, chamado de escola se forma pautado em um modelo de educação defendido pelos médicos, moralistas e renovadores pedagógicos no qual as crianças passam a ser separadas dos adultos, confinadas em uma espécie de “quarentena”, surgindo assim as primeiras instituições escolares, reconhecidas como necessárias a formação e proteção da criança.

A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada. O cotidiano, local de aprendizagem das crianças, cede lugar à educação escolar, onde as crianças, vistas nessa nova ótica como seres “puros” e “frágeis”, serão preparados para a “vida” para a entrada no mundo adulto. (Lopes; Vasconcelos, 2005, p. 20)

Postman (1999) chama a atenção para o fato de que a concretização da ideia de infância está diretamente ligada a uma nova definição de adulto, tendo, no mundo da tipografia com a invenção da impressão com caracteres móveis, fundamental contribuição em uma nova espécie adulta, a do homem letrado. Essa nova definição excluiu e expulsou as crianças do mundo adulto “e como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo em que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser considerado como infância” (Postman, 1999, p. 34).

O autor ainda acrescenta que o desenvolvimento da tipografia gerou uma explosão de conhecimentos, por meio da publicação de diversos livros sobre vários temas, entre eles, *The Boke of Chydren*, de Thomas Phaire, publicado em 1544, considerado o primeiro livro de pediatria. Também foram publicados alguns livros de boas maneiras representando “um forte indício de que o conceito de infância já começara a se formar, menos de um século depois da prensa tipográfica” (Postman, 1999, p. 43).

Surge o desenvolvimento de conhecimentos específicos para a infância, como o livro de pediatria de Thomas Raynald, que rendeu sete edições antes de 1600 e foi publicado até 1676. Escritos sobre “como se comportar”, como “a criança aprende”, como “educar” e outros organizam um aparato simbólico que constrói uma forma de ver e perceber a criança a partir da ótica adulta. Além disso, o aparecimento das roupas infantis, a noção de idade, o desenvolvimento de uma linguagem típica, os brinquedos e a literatura especializada contribuem para a formação e a manutenção dessa noção (Lopes; Vasconcelos 2005 p. 22).

É válido ressaltar que o desenvolvimento do sentido de infância não foi vivenciado e percebido igualmente por todas as crianças, “teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre”, (Kuhlmann, 2010, p. 18). Sendo assim, não aplicável a todos, pois muitas crianças filhas de operários serviam de mão de obra nas fábricas e indústrias da Inglaterra no Século XVII (Lopes; Vasconcelos, 2005).

Kramer (1995, p. 19) também contribui ao declarar que o conceito de infância é “determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade” e este sentimento pode ser diversificado de acordo com a “inserção social da criança na sua classe e com o contexto político e econômico do país”.

Um fator determinante no final do século XIX que influenciou e deu bases mais seguras para a construção de um conceito de infância foi a ciência. As obras de Sigmund Freud, John Dewey e outros autores do século XX, como Jean Piaget, que estabeleceram as bases da psicologia do desenvolvimento, transformaram a infância em um conceito cientificamente válido, universal e, ao que parece, irrefutável (Lopes; Vasconcelos, 2005).

1.2 As primeiras escolas para a infância.

As primeiras instituições de atendimento ao público infantil surgiram na Europa por volta de 1770, influenciadas pela crescente urbanização e industrialização. Estas, inicialmente, foram criadas por iniciativa de religiosos e pelos esforços da comunidade local buscando oferecer abrigo às crianças de até três anos de idade, filhos de trabalhadores expulsos do campo e que habitavam a cidade, mas que continuam a trabalhar no campo e não tinham onde deixar

seus filhos durante o horário de serviço. Essa nova instituição, que passa a ser reconhecida como creche, que em francês significa berço, se multiplicaram por todo o país e, por conta de sua importância, foi oficialmente reconhecida pelo governo francês (Merisse, 1997).

Estas instituições multiplicaram-se tanto por todo o país que o governo francês as reconheceu oficialmente. Na Inglaterra elas também tiveram bastante sucesso, com o nome de *daynurseries*. Por toda a Europa e também na América estabeleceram-se creches, com a função de cuidar da alimentação e guarda das crianças pequenas (Drouet, 1997, p. 21- Grifos da autora).

A saber, uma dessas primeiras instituições que surgiram na Europa foi a escola de principiantes ou escola de tricotar, criada no ano de 1769, em Oberlin, na França, tendo como objetivo “a formação de hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas” (Andrade, 2010, p. 129).

Diferente da Europa até o Século XIX no Brasil praticamente não havia instituições como creches ou parques infantis, já que o Brasil se constituía um país tipicamente rural, com a maioria da população residente no campo.

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiram o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (Oliveira, 2002, p. 91).

O atendimento oferecido por estas instituições, em sua maioria ligadas às igrejas, não se diferenciavam do atendimento oferecido por asilos e internatos: tinham cunho assistencial e de custódia, preocupando-se assim com a higiene, a alimentação e a segurança das crianças órfãs ou abandonadas pela família, “A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (Oliveira, 2002, p. 100).

A primeira creche como instituição destinada ao atendimento à criança pequena foi inaugurada apenas no ano de 1899, no Rio de Janeiro e destinava-se aos filhos de operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Por conseguinte, foram criadas muitas outras creches com o mesmo caráter assistencialista, não se constituindo um direito dos trabalhadores, mas como uma dádiva dos filantropos, a exemplo a creche da Vila Operária Maria Zélia, em São Paulo, no ano de 1918, e também a da indústria Votorantim, em São Paulo, no ano de 1925. Foram criados também institutos, associações e patronatos, tendo por objetivo a proteção e assistência à infância (Kuhlmann, 2010).

A demanda cada vez maior por essas instituições está diretamente ligada à intensificação da urbanização e à crescente industrialização dos grandes centros urbanos no início do século XX e a consolidação da atividade industrial, frente a uma estrutura econômica agrícola, “na qual o trabalho podia ser realizado pelo conjunto de familiares, em outra estrutura, que passou a incluir a separação física entre o local de moradia e local de trabalho” (Oliveira, 2002, p. 94).

Kramer (1995) expõe que pouco se fez em relação a cuidado e proteção à “infância desditosa” no período entre 1874 e 1889, no Brasil. Apesar de haver a iniciativa de elaboração de muitos projetos particulares, principalmente de médicos, havia pouco interesse da administração pública em desenvolvê-los. Os poucos projetos desenvolvidos tinham um caráter padrão de preconceito, no qual as crianças negras (filhas de escravos) e as da elite (filha dos senhores) eram valorizadas diferentemente. Essa falta de interesse público pelas crianças pobres é também explicitada por Kuhlmann (2010), quando a autor cita a ocorrência de uma Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, em 1883, na qual, apesar de apresentar alguns trabalhos sobre a implantação dos Jardins de Infância para atendimento às crianças pobres, eles não tiveram visibilidade nem iniciativas para implementação deixando claro a legitimação dos interesses privados em relação a pré-escola.

O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, como os jardins de infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor

público, o jardim de infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, atendia aos filhos da burguesia paulistana (Kuhlmann, 2010, p. 82).

No mesmo ano da inauguração da primeira creche, em 1899, foi também fundado o primeiro Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro que, com sua grande influência, acarretou a inauguração de várias filiais por todo o país. (Kuhlmann, 2010). Segundo Kramer, o instituto tinha como objetivos:

Atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (Kramer, 1995, p. 52).

E, dentro das finalidades do Instituto, é expresso sua concepção de infância:

“Preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantir à sociedade permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento” (Kramer, 1995, p. 52).

A implantação do instituto influenciou uma maior articulação “em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações”. A primeira escola pública dirigida cientificamente, o Jardim de Infância de Campos Salles, foi inaugurada oficialmente em 1909, no Rio de Janeiro, para atender os filhos de operários com até dois anos de idade. “Ao contrário da Europa, que contava com creches desde o século XVIII e jardins infantis do século XIX, o Brasil só teve instituições no século XX” (Kramer, 1995, p. 52). (Figura 5).

Figura 5: Fotografia de grupo de alunos e alunas, professora e auxiliar do Jardim de Infância Campos Salles (1910)



Fonte: Monção, 2015.

Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação, tendo como fundadores educadores que compartilhavam as ideias do Movimento das Escolas Novas. Em 1929, foi publicado o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, no qual divulgavam-se as novas concepções entre os educadores brasileiros.

Em 1931, Anísio Teixeira, de posse da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, cria a rede municipal de educação carioca, “ainda hoje uma das mais vigorosas do país”. Em 1932, influenciado principalmente pelos trabalhos de John Dewey, filósofo e pedagogo, e em articulação com um grupo de intelectuais brasileiros, surge o documento *Manifesto da Escola Nova*.

Ele e seus colegas defendiam que apenas um sistema estatal de ensino, pautado pela liberdade e por uma pedagogia laica e contemporânea, daria as bases para a superação das desigualdades sociais brasileiras. Chamado de Escola Nova, esse movimento ganhou gradativamente força até se materializar em 1932, a partir do *Manifesto da Escola Nova*, também conhecido como o “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”. Além de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo

(1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e a poeta Cecília Meireles (1901-1964) eram alguns dos 26 intelectuais que assinaram o documento. Eles pregavam a universalização da escola pública, laica e gratuita. A atuação dos chamados “pioneiros da educação nova” se estendeu por décadas, não sem sofrer ataques dos empresários da educação da época e das ordens religiosas cristãs, que lucravam com a instrução (Brasil, 2015, p. 90).

Em São Paulo, tendo, como idealizador, Mário de Andrade, do departamento de cultura, no ano de 1935, são criados os primeiros Parques Infantis Municipais, visando atender aos filhos de trabalhadores operários, oriundos de diversos bairros de grande concentração, na cidade de São Paulo. Essas instituições ofereciam atendimento integral às crianças de 3 a 6 anos e as de 7 a 12 anos, em horário contra turno, na escola regular. A estes últimos, o atendimento oferecido tinha o objetivo de assistir, recrear e educar (Faria, 1999). O mesmo autor enfatiza que essas instituições que deram origem à rede de educação infantil paulistana.

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), que passa a incluir os maternais, jardins-de-infância e pré-escola no sistema de ensino, e a estimular as empresas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação, como o poder público, instituições de educação e atendimento às crianças das mães trabalhadoras, medidas estas que não tiveram grandes reflexos, pois, em função da falta de fiscalização do poder público, poucas creches e berçários foram organizados pelas empresas.

É indispensável evidenciar, no cenário educacional do Brasil, a influência exercida pela teoria da “privação cultural”, nascida na década de 1970, nos Estados Unidos e na Europa, como justificativa para o grande fracasso escolar que acometia grande parcela das crianças das camadas mais pobres. Diante disso, o atendimento em creches e pré-escolas públicas no Brasil passa a ser encarado como elemento fundamental para evitar a marginalidade e criminalidade, sendo promotora do bem-estar social, por meio de uma “educação compensatória”, tendo como proposta de trabalho o preparo para a alfabetização e a estimulação precoce (Oliveira, 2002).

A educação compensatória com a antecipação do início da escolarização poderia “minimizar a terrível realidade das reprovações em massa que hoje se

verificam na passagem da 1ª série para a 2ª série do 1º grau”,² sendo fundamentada em pesquisas e estudos realizados nos Estados Unidos, tendo grande influência sobre os Conselhos Estaduais de Educação da época. Interessante observar o destaque feito pela autora a despeito da tendência da adoção do Brasil de se fundamentar em uma proposta de educação sobre a qual “já havia uma série de estudos e avaliações dos programas compensatórios mostrando os seus resultados duvidosos”, de modo que essa proposta já havia sido superada em outros países (Kuhlmann, 2010).

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas (Oliveira, 2002, p. 109).

Faz-se necessário ressaltar que a "perspectiva compensatória" não tinha a preocupação de tratar os sintomas da grande desigualdade social, tendo como reflexo o alto índice de marginalidade, criminalidade e, conseqüentemente, grande fracasso escolar, uma vez que somente a cultura não poderia sozinha resolver os problemas da fome e da miséria.

Kuhlmann (2010, p.167) chama a atenção para a concepção educacional assistencialista destas instituições destinada às classes populares por meio de “uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados”. Um dos grandes entraves na superação deste caráter assistencialista e discriminatório foi a vinculação das creches “aos órgãos governamentais de serviço social e não ao sistema educacional que levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia”. Com a recente expansão do número de creches, na década de 70, esse cenário começa a ser repensado.

² Observa-se que essa nomenclatura é modificada com a Lei nº 9.394/1996, que passa a estabelecer novas diretrizes e bases da educação nacional na qual a educação passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. Assim as séries são substituídas por anos, primeiro grau por ensino fundamental e segundo grau por ensino médio.

No entanto, apesar do discurso político sobre a vital importância do atendimento às crianças de zero a seis anos, oriundas das classes populares, feito pelas autoridades governamentais, o que se nota é um inexpressivo número de crianças atendidas.

De acordo com o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil, a população de zero a seis anos oscilava em 1975 em torno de 21 milhões. Segundo referências daquele Diagnóstico, a mortalidade infantil dos menores de cinco anos chegava naquele ano a 37,97% (...) Apenas 3,51% da população em idade pré-escolar era atendida, pertencendo 44% daquele percentual a matrículas de instituições particulares (Kramer, 1995, p. 90).

Essa realidade só tem uma mudança significativa partir dos anos 80, proporcionada por um cenário de abertura política e um processo de redemocratização nacional, no qual a luta pelo direito à escola pública ganha mais força, somado a pressões de movimentos feministas, educadores, trabalhadores e movimentos sociais de luta pelas creches, que culminaram na conquista, explícita na constituição de 1988, do direito à educação em creches e pré-escolas se constituindo um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (Oliveira, 2002; Kramer, 1995).

No entanto, apesar do reconhecimento do direito da criança à educação, em creches e pré-escolas, garantido pela constituição de 1988, o que se nota neste período é uma expansão significativa de recursos a programas de alfabetização, que acarretaram um aumento do número de pré-escolas no Brasil, haja visto que a lei determinava que 50% dos recursos em educação fossem destinadas a programas para esse fim, ficando esquecida a creche que, apesar de “instituição educativa”, ainda continuava com forte caráter assistencialista.

Uma mudança significativa só viria com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394/96, na qual foi estabelecida a educação infantil como etapa inicial da educação básica, garantindo assim o direito da criança, de 0 a 6 anos de idade, à Educação Infantil. Sendo, pois, oferecido o atendimento em creches de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, a partir de mudança feita pela Lei nº 12.796, de 2013. Faz-se necessário acrescentar que, apesar de se constituir um

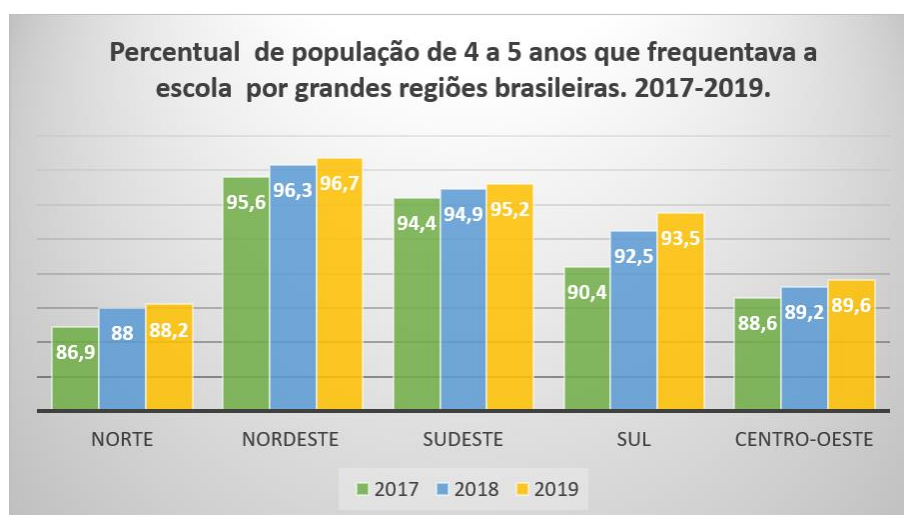
direito da criança e da família, não é obrigatório o ingresso em instituição educacional das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, somente a partir de 4 anos de idade em regime parcial.

Em 2014, é instituído o Plano Nacional de Educação - Lei N° 13.005/2014, estabelecendo vinte metas e estratégias que sejam cumpridas em todos os níveis de educação objetivando garantir acesso à educação de qualidade no Brasil, até 2024. Tendo como meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

A meta estabelecida era de universalizar o atendimento à pré-escola até 2016, meta que não foi alcançada, há cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos sem acesso à pré-escola no Brasil. O gráfico 1 apresenta a evolução desse atendimento à população de 4 a 5 anos por região brasileira do ano de 2017 a 2019. (Figura 6).

Figura 6: Gráfico do percentual de evolução do atendimento de população de 4 a 5 anos por região brasileira 2017 – 2019.



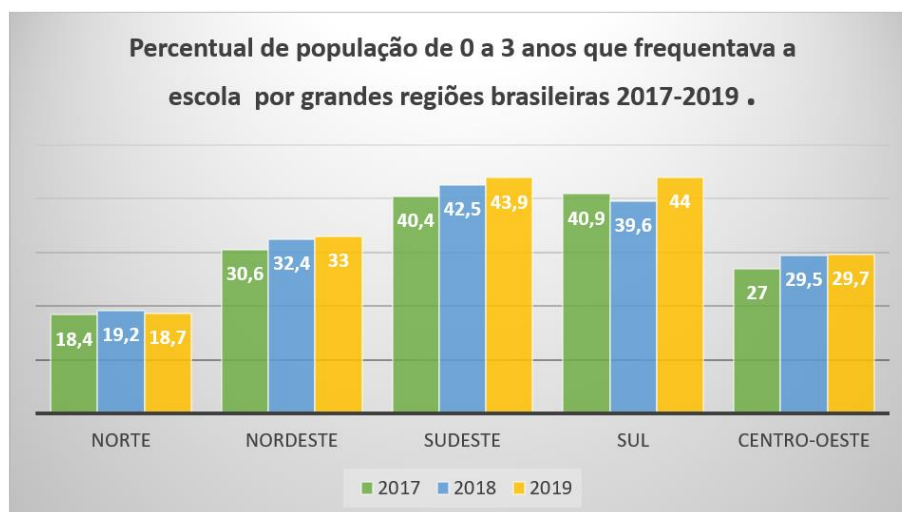
Fonte: Elaborado pela autora base de dados (Brasil, 2022).

Observa-se, a partir da análise do gráfico, que a região que apresenta menor índice em população de 4 a 5 anos matriculadas é a região norte com

88,2 %, tendo como crescimento e índice mais expressivo a região nordeste com 96,7% de população atendida.

Em relação à meta de ampliar a oferta do atendimento de 0 a 3 anos em creches de até 50% até a vigência do PNE, que é em 2024, o que se percebe é que até o ano de 2019 o percentual geral é de apenas 37% de crianças matriculadas nessa etária, sendo ainda necessário, para atingir a meta, a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos. (Figura 7).

Figura 7: Gráfico do percentual de população de 0 a 3 anos que frequentava as escolas por grandes regiões brasileiras 2017 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, dados (Brasil, 2022).

Nas informações explícitas no gráfico, o que se nota é uma significativa discrepância em relação à oferta de atendimento de 0 a 3 anos por região brasileira. A região que apresenta a menor porcentagem em número de crianças matriculadas é região norte, não alcançando nem mesmo a metade do índice previsto na meta. A região com melhor estimativa no ano de 2019 é a região sul, com um índice 44% de população de 0 a 3 anos atendida. Destaca-se que dois estados conseguiram no ano de 2019 superar a meta prevista no plano: o estado de Santa Catarina com 52,4% e São Paulo com 50,7 %.

No entanto faz-se necessário ressaltar que os índices de crescimento em relação à cobertura da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade, no Brasil, tem relação direta com a queda de população em idade pré-escolar, mais do que com aumento da oferta. Para se ter uma ideia, entre

2013 e 2019, o Brasil “passou a ter cerca de 600 mil crianças de 0 a 3 anos a mais no atendimento em escola/creche”. Já em relação à pré-escola, o número de crianças frequentando-a, neste mesmo período citado anteriormente, “praticamente não variou, ficando em torno de 5 milhões de atendidos” (Brasil, 2022, p. 54).

1.3 As primeiras instituições de atendimento ao público infantil em Uberlândia.

O percurso das instituições que prestavam atendimento a crianças de 0 a 6 anos em Uberlândia não se diferencia do processo histórico do restante do país. Em decorrência da grande urbanização e da industrialização ocasionada pelo crescimento da cidade, houve a necessidade da incorporação cada vez maior da mão de obra feminina no mercado de trabalho.

Igrejas e outras instituições filantrópicas foram pioneiras ao oferecer atendimento ao público infantil, que inicialmente se organizaram em espaços adaptados, com rede física precária e que, ao longo do tempo, se uniram às associações de bairro e passaram a cobrar do poder público municipal uma atenção especial à Educação Infantil (Ferreira, 2010).

Ferreira (2010) destaca, ainda, duas instituições pioneiras no atendimento às crianças: o Jardim de Infância Suzana de Paula Dias, instituição estadual inaugurada em 1967, localizada na região central, que atendia, em sua maioria, crianças da periferia Uberlandense e das redondezas da instituição. Em função do cumprimento da lei LDBN 5.692/71, em 1972, esta instituição teve suas atividades encerradas, passando a responsabilidade da Educação Infantil ao município. E, por fim, a Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha, fundada em 1977, que atendia filhos de funcionários da UFU, com idade de 2 a 5 anos, passando a ser nomeada, em 1983, como Escola de Educação Básica- ESEBA. O acesso a esta instituição passou a ser realizado por meio de sorteio público, em 1988.

A mesma autora cita também que a primeira creche comunitária foi fundada apenas em 1981, no conjunto habitacional Luizote de Freitas, fruto de

um movimento conjunto de um grupo de empregadas domésticas e a associação de moradores do bairro. No ano de 1982, são inauguradas mais duas creches, uma no bairro Jardim Brasília e outra no bairro Presidente Roosevelt, constituindo-se, mais uma vez, fruto da luta do movimento de mulheres trabalhadoras e mães, apoiadas pela comunidade e pelo Clube de Mães da Igreja Católica. (Figura 8).

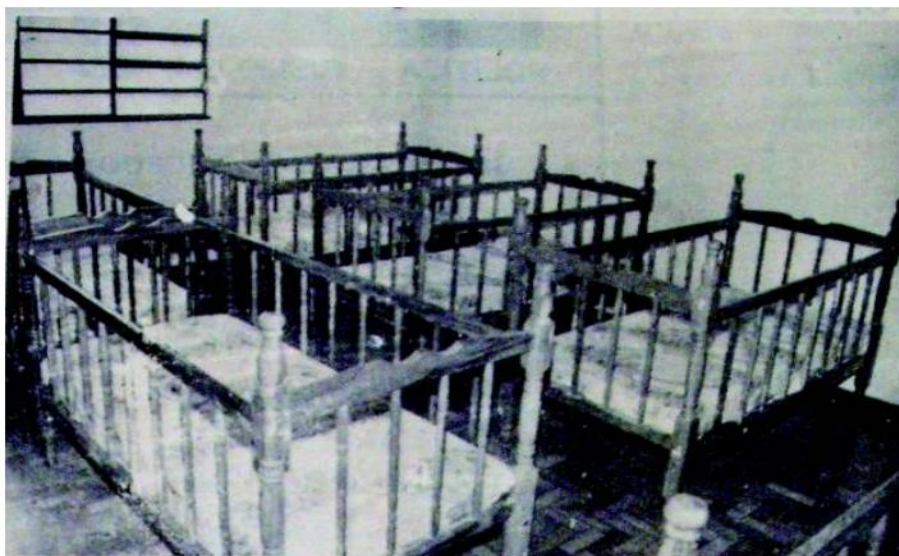
Figura 8: Creche comunitária do bairro Presidente Roosevelt.



Fonte: (Ferreira, 2010. Acervo particular de Maria Gorete Ferreira, outubro de 1984).

No ano de 1988 o número de creches comunitárias criadas e administradas pela própria comunidade já somavam 38 unidades, atendendo aproximadamente 1.900 crianças de zero a seis anos. E oito Creches Institucionais, ligadas a algum tipo de instituição, como exemplo, a creche dos servidores municipais da cidade de Uberlândia (Carrijo, 2005).

Figura 9: Espaço interno da creche dos servidores municipais de Uberlândia.



Fonte: (Ferreira, 2010. Prefeitura....Primeira hora,1987, p.5)

O crescimento expressivo no número dessas unidades se deu em resposta à deficiência das leis e à ausência do poder público na criação destas unidades frente à crescente necessidade de atendimento para as crianças de zero a seis anos, em regime integral, para as famílias de baixa renda (Carrijo, 2005).

A saber, estas instituições de cunho assistencial contavam com profissionais não qualificados, responsáveis pelo cuidado direto com as crianças, que recebiam a terminologia “tomadora de conta”. Apenas em meados de 1986, que há mudanças na terminologia, recebendo então a designação de auxiliares de creche.

Tal designação promovia a desqualificação e despolitização da profissão, bem como a desregulamentação de direitos trabalhistas. Além das questões trabalhistas, nota-se que essa denominação se referia à prática cotidiana delas na creche: a princípio, tomar conta de crianças nessas instituições era um mecanismo de trocas mútuas para garantia de cuidados básicos: banho, alimentação e outros (Ferreira, 2010, p. 7)

Em relação à pré-escola, até o início da década de 1980, o atendimento à criança de seis anos era um “serviço bastante restrito e que não atendia a contento a população, especialmente a população mais pobre e trabalhadora”. O atendimento era prestado “em algumas pré-escolas” vinculadas à Secretaria

Municipal de Educação – SME de Uberlândia “e havia também atendimento a essas crianças nas escolas estaduais” (Carrijo, 2005, p. 103).

Essa realidade só tem uma mudança significativa a partir do ano de 1983 com o “Projeto Municipal de Ensino Pré-Escolar”, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação - SME, no então governo do prefeito Zaire Rezende (1982-1987), saltando de cerca de 1.000 crianças atendidas, distribuídas em 46 turmas de pré-escola no ano de 1982, para 5.016 crianças, distribuídas em 20 escolas municipais no ano 1988 (Carrijo, 2005).

No ano de 1988, com as determinações da Constituição Federal que determina a inclusão da Educação Infantil aos sistemas de ensino e passa a garantir o atendimento, em creches e pré-escolas, a crianças de até 6 (seis) anos de idade, constituindo-se assim um dever do estado para com a educação, nessa etapa. Dentro da organização feita pela União na distribuição das responsabilidades para com a Educação, fica a responsabilidade do município em atuar prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil.

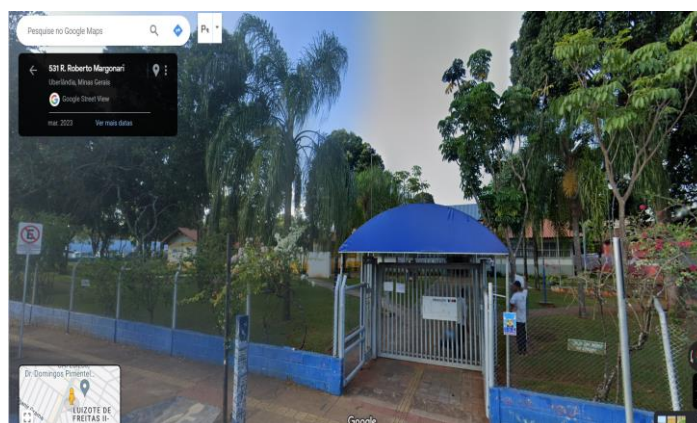
Assim, em 1990, começa a construção das Escolas Municipais de Alfabetização (EMAS), procurando oferecer um espaço adequado e seguindo uma tendência mundial de expansão da educação pré-escolar. Apenas em 1991, foi construído, no bairro Luizote de Freitas, a primeira Unidade de Educação Infantil, atendendo aproximadamente 850 crianças, em período integral, de 0 a 6 anos e 150 crianças em período parcial 4 a 6 anos. A partir de então foram construídas outras unidades de Educação Infantil em diversos bairros da cidade. (Figuras 10 e 11).

Figura 10: EMEI Luizote



Fonte: <https://www.google.com/maps/@-18.9216525,-48.3315116,125a,35y,33.16h,45t/data=!3m1!1e3?entry=ttu>. Acesso em: 2024

Figura 11: EMEI do Luizote entrada principal.



Fonte: https://www.google.com/maps/@-18.9211284,-48.3311859,3a,60y,8.53h,94.69t/data=!3m6!1e1!3m4!1sHzONJtKVooij8Z1fVz_qlg!2e0!7i16384!8i8192?entry=ttu.
Acesso em: 2024

Cabe ressaltar que, no ano de 1991, havia 54 creches, sendo seis institucionais, atendendo 400 crianças e, 48, comunitárias, atendendo cerca de 2.952 crianças. “Cumpre registrar que eram atendidas outras 10.645 crianças, das quais, 5.927 crianças, pelas escolas municipais, 971 crianças, pelas estaduais, além de 282 crianças atendidas pela escola federal e 3.465 pelo setor privado (Uberlândia, 1992; *apud* Carrijo, 2005, p. 105).

No ano de 1994, buscando cumprir as determinações da Constituição Federal de 1988, que a Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social-SMTAS assume, mediante o processo de municipalização, 29 das 54 creches comunitárias, sendo designadas como Unidade de Desenvolvimento Infantil - UDIs. Destarte, o atendimento municipal às crianças de zero a seis anos passou a ter três tipos de gestão: a comunitária, na qual estão as 25 creches restantes, que, apesar de inseridas no sistema da SMTAS, de receberem apoio municipal, não foram de fato municipalizadas; a da SMTAS, na qual estão contidas as 29 UDIs assumidas pelo município; e a da SME, que criou seis EMEIs, totalizando, em 1993, 60 instituições, que atendiam cerca de 4.445 crianças entre zero e seis anos, sendo 3.105 crianças pela SMTAS, incluindo as atendidas nas creches comunitárias, e 1.340 crianças pela SME (Uberlândia, 1996; *apud* Carrijo, 2005, p.107).

Até o ano de 1998, o atendimento oferecido nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) era realizado por professores habilitados, sendo agregados, a partir de então, profissionais semelhantes aos das creches da Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social. Assim, os Auxiliares de Creche, sem formação específica, com qualificação a nível médio incompleto, ocuparam

as vagas dos professores, ficando apenas um professor habilitado por agrupamento. Isso permitiu a diminuição do número de profissionais, pois diferente do professor que faz quatro horas diárias, o Auxiliar de Creche faz seis. Em 2002, em cumprimento às exigências determinadas pela LDB, as UDIs são transferidas para a SME. Ressalta-se também a mudança da Nomenclatura de EMAS para EMEIS.

Buscando qualificar esses profissionais ao longo dos anos, foram oferecidos vários cursos de formação continuada pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, com o intuito de oferecer uma qualidade no atendimento destes profissionais, sendo subsidiados, estes estudos, por teóricos como Vygotsky, Wallon, Freinet, dentre outros (Uberlândia, 2003).

Todavia, vale ressaltar que, no ano de 2002, foi oferecido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, em parceria com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, além do Governo Estadual, através da Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social da Criança e do Adolescente – SETASCAD e o Governo Federal, o curso Programa Emergencial para Habilitação do Professor de Educação Infantil, em exercício, na Modalidade Normal, com o intuito de habilitar os Auxiliares de Creche em um curso especializado na Educação Infantil (Uberlândia, 2003). Posterior ao curso houve a mudança na nomenclatura de auxiliar de creche para o então “Educador Infantil”, com exigência de nível médio completo para investidura no cargo (Uberlândia, 2003).

A LDB em seu Artigo 62 afirma:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, e curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Brasil, 2013).

Em 2019, o cargo de Educador Infantil passa por grandes modificações, ficando denominado a partir da lei complementar Nº 661, de 8 de abril de 2019, como profissional de apoio escolar, passando de 18 atribuições para 28. Dentre elas, as mais significativas foram a ampliação da área de atuação (pois, até então, esse profissional era lotado apenas na Educação Infantil, atuando de 0 a 3 anos) e a especificidade do trabalho. A mudança é destacada na primeira atribuição referente ao cargo:

Auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades lúdico-educativas, pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos, as especificidades e diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas; que com a nova lei passa a ser

Desenvolver e executar atividades lúdico-educativas, desde a Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, no ensino regular e na modalidade de educação especial, pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos, as especificidades e diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas; (em anexo todas as atribuições) (Uberlândia, 2019).

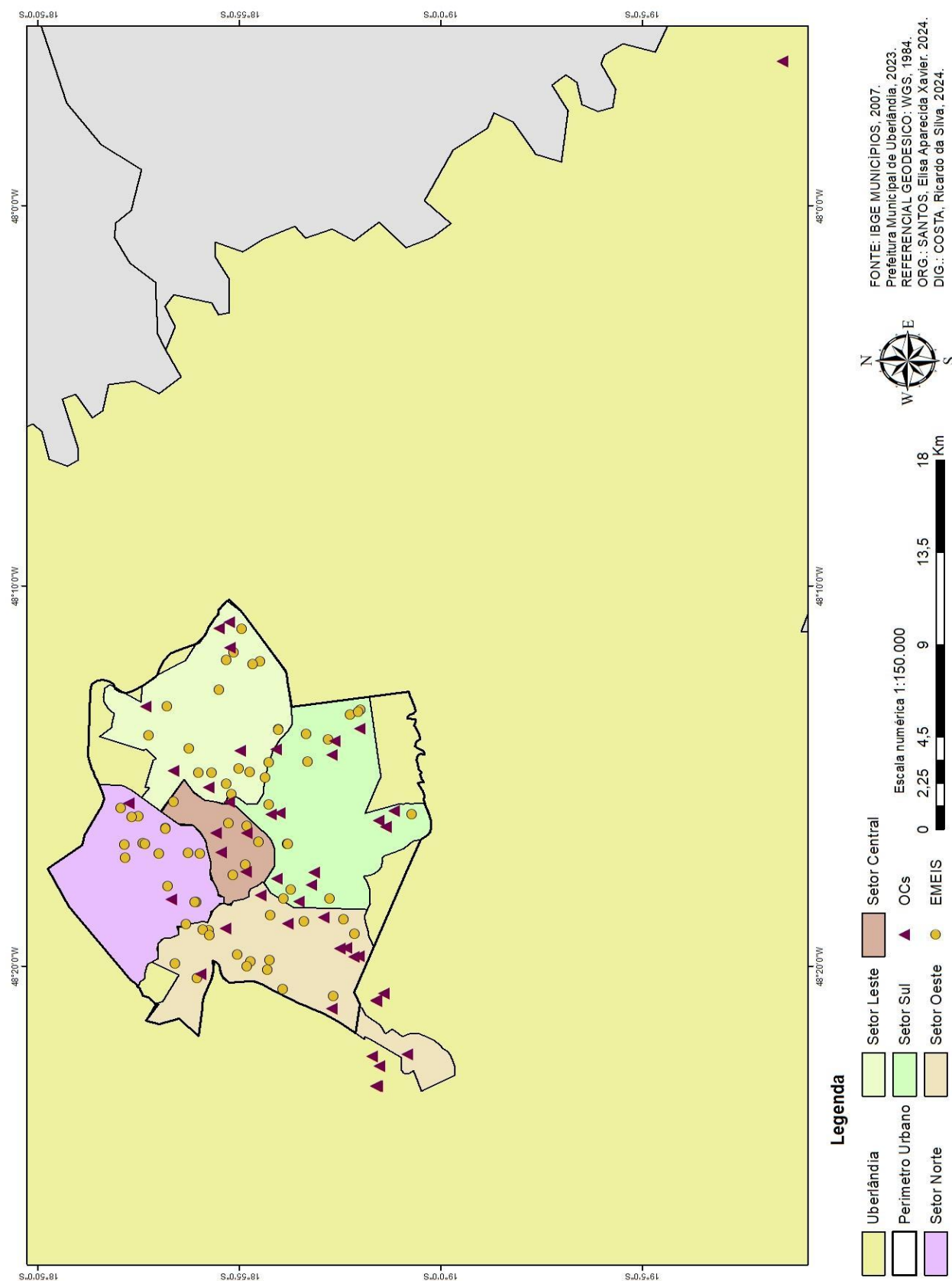
Esse novo cargo tem, como requisito, o Curso Técnico de Nível Médio, na modalidade Normal, ou Magistério, ou Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Normal Superior. Acrescido de Curso de Cuidador para apoio ao aluno com deficiência nas escolas, com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas.

A saber, a criança em regime integral tem uma jornada de 10 horas diárias sendo que em apenas 4 horas diárias ela é atendida por um professor responsável, geralmente no turno da manhã, ficando, assim, o restante da carga horária com os profissionais de apoio escolar.

Atualmente Uberlândia conta com sessenta e oito Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs distribuídos nos vários setores da cidade e com quarenta e seis Organizações da Sociedade Civil – OSC's.³ (Figura 12)

³ Ávila (2023), em seu trabalho “O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE: confronto entre o Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2015-2025) e a lógica privatista em curso” faz uma importante discussão sobre a problemática do crescimento destas instituições no município de Uberlândia, que vão na contramão das políticas que buscam garantir, às crianças e às famílias, uma Educação Infantil pública de qualidade.

Figura 12: Mapa da distribuição das OSC's e EMEIS por setores no município de Uberlândia.



Fonte: IBGE municípios, 2007. Prefeitura de Uberlândia, 2023. Referencial Geodésico: WGS, 1984. Organização: SANTOS, Elisa Aparecida Xavier. (2024). Digitalização: COSTA, Ricardo da Silva, 2024.

Figura 13: EMEIS: Bairro, regime de atendimento e faixa etária atendida.

	EMEIs	Regime	Faixa etária anos
1	EMEI Alírio das Graças Franco/Bairro Marta Helena	Parcial/ integral	1 a 5
2	EMEI Anísio Spínola Teixeira/Bairro Morumbi	Parcial/ integral	4 m a 5
3	EMEI Augusta Maria de Freitas/ Bairro Seringueiras	Parcial/ integral	4 m a 4
4	EMEI Cecília Meireles / Bairro Segismundo Pereira	Parcial	4 a 5
5	EMEI Cora Coralina/ Bairro Jardim Ipanema	Parcial/ integral	4 m a 5
6	EMEI do Bairro Aparecida /Bairro Aparecida	Parcial/ integral	1 a 3
7	EMEI do Bairro Cruzeiro do Sul / Bairro Cruzeiro do Sul	Parcial/ integral	1 a 5
8	EMEI do Bairro Custódio Pereira	Parcial	4 a 5
9	EMEI do Bairro Don Almir	Parcial/ integral	1 a 5
10	EMEI do Bairro Esperança	Parcial/ integral	4 m a 5
11	EMEI do Bairro Guarani	Parcial/ Integral	1 a 3
12	EMEI do Bairro Jardim Brasília	Parcial	4 a 5
13	EMEI do Bairro Luizote de Freitas	Parcial/ Integral	4 m a 5
14	EMEI do Bairro Mansour	Parcial/ integral	4 m a 5
15	EMEI do Bairro Marta Helena	Integral	4 m a 2
16	EMEI do Bairro Martins	Integral	4 m a 3
17	EMEI do Bairro Nossa Senhora das Graças	Integral	1 a 2
18	EMEI do Bairro Patrimônio	Parcial/ Integral	4 m a 3
19	EMEI do Bairro Santa Luzia /Bairro Gravatás	Parcial/ Integral	4 m a 5
20	EMEI do Bairro Santa Mônica	Parcial	3 a 5
22	EMEI do Bairro Tibery	Parcial/ Integral	1 a 3
23	EMEI do Bairro Tocantins	Parcial/ Integral	4 m a 3

24	EMEI do Bairro Tubalina	Integral	4 m a 3
25	EMEI do Conjunto Alvorada	Parcial	4 a 5
26	EMEI Dr. José Ribeiro /Bairro Santa Luzia	Parcial	4 e 5
27	EMEI Eurípedes Rocha/ Bairro Roosevelt	Parcial/ Integral	4 m a 4
28	EMEI Francisco Bueno Monteiro/ Bairro Maravilha	Parcial/ Integral	4 m a 4
29	EMEI Grande Otelo/ Morada da Colina	Parcial	3 a 5
30	EMEI Hipólita Teresa Eranci/ Bairro Morumbi (Sede) / Bairro Celebridade (anexo)	Parcial/ Integral	2 a 5
31	EMEI Irmã Aparecida Monteiro/ Bairro Esperança	Parcial/ Integral	2 a 5
32	EMEI Jean Piaget/ Bairro Taiamam	Parcial/ Integral	1 a 5
33	EMEI Jornalista Luiz Fenando Quirino/Bairro Jardim Célia	Parcial/ Integral	4m a 5
34	EMEI Líria Emília Saraiva/Bairro Lídice	Parcial/ Integral	1 a 3
35	EMEI Maria Aparecida da Silva/Bairro Jardim Brasília	Parcial/ Integral	4 m a 3
36	EMEI Maria Beatriz Vilela de Oliveira/Bairro Industrial	Parcial/ Integral	4 m a 5
37	EMEI Maria Floripes Alves/Bairro Luizote de Freitas	Parcial/ Integral	4 m a 3
38	EMEI Maria Pacheco /Bairro Santa Mônica	Parcial/ Integral	4 m a 5
39	EMEI Maria Terezinha Cunha Silva/Bairro Alvorada	Parcial/ Integral	4 m a 3
40	EMEI Monteiro Lobato /Bairro Custódio Pereira	Parcial/ Integral	1 a 3
41	EMEI Pampulha /Bairro Pampulha	Parcial/ Integral	4 m a 5
42	EMEI Paulo Freire /Jardim Ozanan	Parcial/ Integral	2 a 5
43	EMEI Planalto/Bairro Planalto	Parcial/ Integral	4 m a 5
44	EMEI Prof. Horlandi Violatti/Bairro Brasil	Parcial	4 e 5 anos
45	EMEI Prof. Saint' Clair Netto/Bairro Minas Gerais	Parcial	2 a 5
46	EMEI Prof. Sérgio Aparecido da Silva/Bairro Jardim América	Parcial/ Integral	4 m a 5

47	EMEI Prof. Thales de Assis Martins/Bairro Marta Helena	Parcial/ Integral	2 a 5
48	EMEI Prof. ^a Carmelita Vieira dos Santos/Bairro Tibery	Parcial	2 a 5
49	EMEI Prof. ^a Clesilda Alves Rosa/Bairro Jardim das Palmeiras	Parcial/ Integral	4 m a 5
50	EMEI Prof. ^a Cornélia Yara Castanheira/Bairro Segismundo Pereira	Parcial/ Integral	4 m a 4
51	EMEI Prof. ^a Edna Aparecida de Oliveira/Bairro Santo Inácio	Parcial/ Integral	1 a 5
52	EMEI Prof. ^a Elôah Marisa de Menezes/Bairro Taiamam	Parcial/ Integral	4 m a 5
53	EMEI Prof. ^a Gesimeire Fátima de Araújo/Bairro Jardim Finotti	Parcial/ Integral	1 a 3
54	EMEI Prof. ^a Izildinha Maria Macedo do Amaral/Bairro Luizote de Freitas	Parcial	3 a 5
55	EMEI Prof. ^a Maria Claro/Bairro São José	Parcial/ Integral	1 a 5
56	EMEI Prof. ^a Maria Luiza Barbosa de Souza/Bairro Residencial Viviane	Parcial/ Integral	2 a 5
57	EMEI Prof. ^a Olívia Calábria/Bairro Nova Uberlândia	Parcial	3 a 5
58	EMEI Prof. ^a Rosângela Borges Cunha/Bairro Seringueiras	Parcial/ Integral	4 m a 4
59	EMEI Prof. ^a Shirley Lourdes de Menezes Vieira/Bairro Santa Mônica	Parcial/ Integral	4 m a 5
60	EMEI Prof. ^a Sônia Aparecida Álvares de Oliveira/Bairro Mansour	Parcial	1 a 3
61	EMEI Prof. ^a Stela Maria de Paiva Carrijo/Bairro Centro	Parcial	2 a 5
62	EMEI Prof. ^a Veridiana Rodrigues Carneiro/Bairro Mansour	Parcial	3 a 5
63	EMEI Raimundo Vieira da Cunha/Bairro Aclimação	Parcial/ Integral	3 a 5
64	EMEI Roosevelt/Bairro Roosevelt	Parcial/ Integral	1 a 4
65	EMEI São Francisco de Assis/Bairro Tubalina	Parcial	3 a 5
66	EMEI Vera Anita Nascimento de Souza/Bairro Osvaldo Rezende	Parcial/ Integral	3 a 5
67	EMEI Zacarias Pereira da Silva/Bairro Santa Mônica	Parcial/ Integral	1 a 3

Fonte: PMU, 2023.

As OSC's são instituições conveniadas que recebem subvenção da prefeitura e prestam atendimento ao público infantil, em sua maioria, ligadas a instituições religiosas. (Figura: 14).

Figura 14: OSC's: Bairro, regime de atendimento e faixa etária atendida.

Ord.	OSC's de atendimento ao público infantil	Regime	Faixa etária
01	Centro Educacional Crescer I/Bairro Canaã	Integral	1 a 5
02	Centro Educacional Crescer II/Bairro Panorama	Integral	1 a 5
03	Centro Educacional Crescer III/Bairro Resid. Monte Hebron	Integral	1 a 5
04	Centro Educacional Crescer IV/Bairro Canaã	Parcial/ Integral	3 a 5
05	Centro de Educação Infantil Santino/Bairro Tibery	Parcial/ Integral	4 m a 3
06	Centro de Educação Infantil Maçônica Cidade Jardim/Bairro Cidade Jardim	Integral	1 a 3
07	Centro de Educação Infantil Irmã Odécia Leão Carneiro/Bairro Shopping Park	Integral	1 a 5
08	Centro de Educação Infantil Martins/Bairro Martins	Parcial/ Integral	1 a 5
09	Centro de Educação Infantil Maçônica Santa Mônica/Bairro Santa Mônica	Parcial/ Integral	1 a 3
10	Centro de Educação Infantil Tia Lia/Bairro Jardim Patrícia	Parcial/ Integral	1 a 3
11	Centro Educacional Tapuirama/Distrito de Tapuirama	Parcial/ Integral	1 a 5
12	Centro Educacional Berseba/Bairro Tocantins	Integral	4 m a 4
13	Centro Educacional Renascer da Criança/Bairro Maravilha	Integral	1 a 3
14	Centro Educacional Cantinho do Amor/Bairro Centro	Integral	2 a 3
15	Centro Educacional Carlos Cesar da Silveira Nunes/Bairro Shopping Park	Parcial/ Integral	1 a 5
16	Centro Educacional Cláudio José Bizinoto/Bairro Morada Nova	Integral	1 a 5
17	Centro Educacional Criança Feliz/Bairro Morumbi	Integral	2 a 5
18	Centro Educacional Professora Maria Siman/Bairro Pequis	Integral	1 a 5
19	Centro Educacional Divino Espírito Santo/Bairro Jaraguá.	Integral	4 m a 3
20	Centro Educacional Professora Amenaí Matos Neto/Bairro Pequis	Integral	4m a 5

21	Centro Educacional Irmã Palmira Garcia/Bairro Planalto	Parcial/ Integral	4 m a 5
22	Centro Educacional do Núcleo Servos M ^a de Nazaré - Unid. I/Bairro Cidade Jardim	Integral	4 m a 3
23	Centro Educacional do Núcleo Servos M ^a de Nazaré - Unid. II/Bairro Cidade Jardim	Integral	4 m a 3
24	Centro Educacional Dona Neuza Rezende/Bairro Bom Jesus	Integral	1 a 4
25	Centro Educacional Esperança/Bairro Centro	Parcial/ Integral	1 a 5
26	Centro Educacional Lar Espírita Alfredo Júlio/Bairro Osvaldo Rezende	Parcial/ Integral	4 m a 4
27	Centro Educacional Luz do Mundo/Bairro Pampulha	Parcial/ Integral	3 a 5
27	Centro Educacional Maria de Nazaré/Bairro Custódio Pereira	Parcial/ Integral	1 a 5
29	Centro Educacional Maria Tavares/Bairro Minas Gerais	Parcial/ Integral	1 a 4
30	Centro Evangélico de Integração e Aprendizado - Unid I - Maria Dirce/Bairro Cazeca	Parcial/ Integral	2 a 5
31	Centro Evangélico de Integração e Aprendizado - Unid II/Bairro Laranjeiras	Parcial/ Integral	2 a 3
32	Centro Evangélico de Integração e Aprendizado - Unid III/Bairro Morumbi	Parcial/ Integral	2 a 3
33	Escola de Educação Infantil Espaço da Criança/Bairro Vigilato Pereira	Parcial/ Integral	2 a 4
34	Escola de Educação Infantil Espaço da Criança/Bairro Jardim Ipanema	Integral	1 a 3
35	Escola de Educação Infantil Espaço da Criança/Bairro Jardim das Palmeiras	Parcial/ Integral	2 a 5
36	Escola de Educação Infantil Espaço da Criança/Bairro São Gabriel.	Parcial/ Integral	2 a 5
37	Escola de Educação Infantil Espaço da Criança/Bairro Canaã	Integral	2 a 3
38	Espaço Social Graça Timothy Hugh Farner/Bairro Tubalina	Parcial/ Integral	1 a 3
39	Missão Sal da Terra - C.E. Jardim Canaã/Bairro Jardim Canaã	Integral	1 a 3
40	Missão Sal da Terra - C.E. Jardim das Palmeiras/Bairro Jardim das Palmeiras	Integral	4 m a 3
41	Missão Sal da Terra - C.E. Morumbi/Bairro Morumbi	Parcial/ Integral	4 m a 3
42	Missão Sal da Terra C.E. José de Souza Prado/Residencial Monte Hebron	Parcial/ Integral	4 m a 5

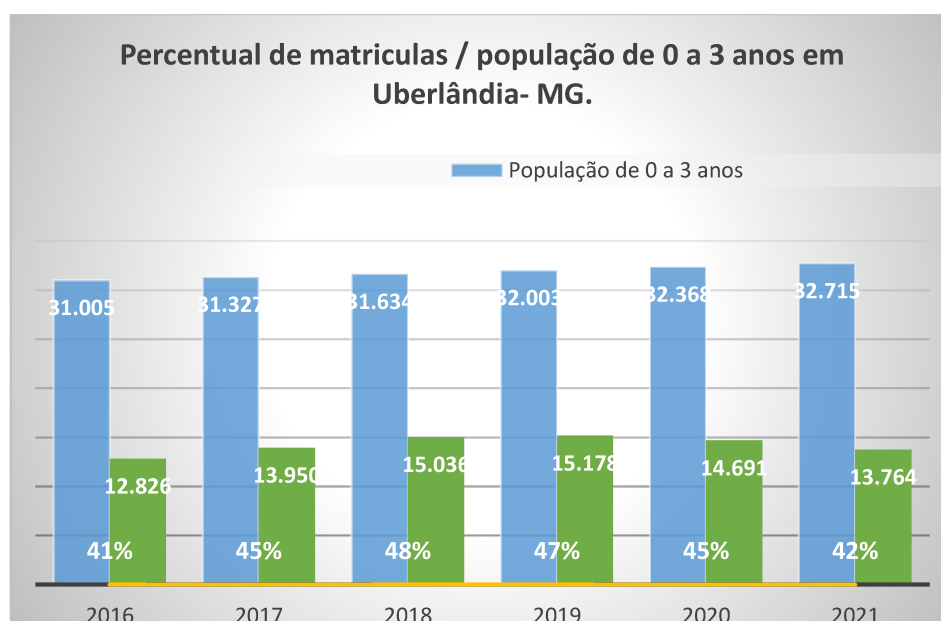
43	Missão Sal da Terra C.E. Professora Margareth Guitarrara Crozara/Bairro Residencial Pequís	Parcial/ Integral	4 m a 5
44	Missão Sal da Terra - C. E. Sérgio Henrique Martinelli/Bairro Vigilato Pereira	Integral	4 m a 4
45	Missão Sal da Terra C. E. São Jorge II/Bairro São Jorge	Integral	4 m a 4
46	Missão Sal da Terra C. E. Prof. Helder Castro de Barros/Bairro Shopping Park	Parcial/ Integral	1 a 5

Fonte: PMU,2023.

A cidade de Uberlândia conta com uma população, em números de 2021, de 32.715 mil crianças de 0 a 3 anos sendo atendidas pelas escolas de Educação Infantil da rede pública e, na rede privada, de 13.764 mil crianças. Assim, a rede pública é responsável por 62,5% dessas de matrículas, tendo a rede privada uma participação de 37,5% do total.

Em relação ao percentual de matrículas por população atendida, no município, entre 0 e 3 anos, prevista no Plano Nacional de Educação – Lei N° 13.005/2014, o município precisa incluir cerca de duas mil e quinhentas crianças de 0 a 3 anos em creche” (Uberlândia, 2022, p. 43). (Gráfico 3).

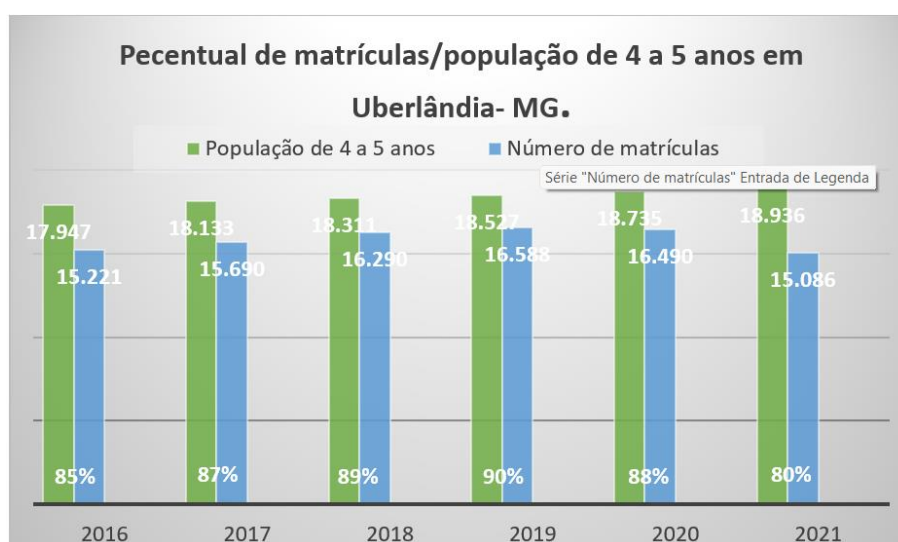
Gráfico 3: Percentual de população atendida de 0 a 3 anos em Uberlândia.



Elaborado pela autora: Fonte: (Uberlândia, 2022; base nos dados do Censo Escolar/Inep (2021)).

Na pré-escola, os números de população de 4 a 5 anos existente no município, em 2021, são de 18.936 mil crianças, estando matriculadas na rede pública e, na rede privada, os números chegam a 15.086 mil crianças. Desse total de matrículas, a rede pública municipal é, portanto, responsável por 70,6%, a rede particular tem participação de 28,6%. Assim para se atingir a meta de 100% de matrículas na pré-escola faz-se “necessário fazer busca ativa para a inclusão de cerca de três mil e oitocentas crianças de 4 e 5 anos, para se atingir o indicador da Meta 3” (Uberlândia, 2022, p. 45). (Gráfico 4).

Gráfico 4: Percentual de matrículas na pré-escola, em Uberlândia, para população de 4 a 5 anos. 2016 a 2021.



Elaborada pela autora. Fonte: (Uberlândia, 2022) Base dados do IBGE/SIDRA e Educacenso.

O gráfico acima pontua o decréscimo no número de matrículas no período de 2019 a 2021, com uma queda de 10%, contrariando a evolução percebida nos anos de 2016 a 2019. Faz-se necessário reforçar a obrigatoriedade da matrícula nas pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, não se justificando assim a crescente baixa nos três anos consecutivos.

Em relação ao trabalho desenvolvido nestas instituições de Educação Infantil, acima referendadas, este tem como referência as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, elaboradas em 2020, que norteiam o trabalho desempenhado pelas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, que, também, está articulada aos documentos curriculares normativos, quais sejam a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais, e no qual se materializa a

elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada instituição e o trabalho desenvolvido em sala de aula (Uberlândia, 2020).

A saber, no que se referem à Educação Infantil em Uberlândia, as DCM contam com uma parte diversificada, respaldada pela LDB, Art. 26: “Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”.

A BNCC apresenta direitos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, dentre eles: a prerrogativa do contato e convivência com outras crianças e adultos, expandindo assim, o seu vocabulário cultural e linguístico; o direito na participação das tomadas de decisões e no planejamento escolar; o direito de explorar o corpo e todos os seus sentidos, e não somente o cognitivo; o direito de brincar em distintos espaços, e com diversificados materiais para desempenhar sua criatividade; o direito de expressar os seus sentimentos, opiniões, emoções, dúvidas, necessidades e, como direito de aprendizagem, a garantia do direito de sua história de vida, cultural e social, promovendo o reconhecimento do grupo ao qual pertence (Brasil, 2017, p. 38).

Assim os campos de experiências com base nesses saberes e conhecimentos foram organizados respeitando a parte comum: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Contendo também uma parte diversificada: Culturas Regionais e Locais: vivências culturais na infância; Habilidades Socioemocionais, constituindo-se, assim, sete campos de experiências em suas diretrizes curriculares.

1.4 A Educação Infantil no currículo: Principais referências e leis.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 representa um marco no processo de redemocratização do país. Dentre as muitas conquistas evidenciadas, temos a inclusão da Educação Infantil ao sistema de ensino, sendo garantido a partir de então o atendimento, em creches e pré-escolas, às crianças de até 6 (seis) anos de idade, constituindo-se, nessa etapa de ensino,

um dever do estado com a Educação. É claro que esse marco foi precedido por duas conquistas históricas importantes para o reconhecimento do Direito da criança à educação: a “Declaração do Direitos da Criança”, documento produzido pela ONU, em 1954, e complementado em 1989 pela “Convenção sobre os Direitos da Criança” e a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, de 1990.

Esse marco, representado pela inclusão da Educação Infantil ao sistema educacional, trouxe a “possibilidade de romper com as abordagens assistencialistas, compensatórias e/ou preparatórias em que grande parte dos atendimentos para as crianças de 0 a 6 anos estava submetida, no final da década de 70” (Barbosa; Richter, 2015, p. 187).

É fato que essa conquista foi fruto de um longo processo de luta e contou com a participação de vários movimentos sociais, tais como os movimentos das mulheres, os movimentos dos trabalhadores, os movimentos da redemocratização do país, além, evidentemente, as lutas dos próprios profissionais da educação (Brasil, 2010, p. 7).

Concomitantemente, em 13 de julho do ano de 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA por meio da lei nº 8.069, com sua criação constituindo-se uma referência histórica na legislação referente à infância e tendo como objetivo a proteção dos direitos da criança e do adolescente. Dentre os vários direitos assegurados está o acesso e permanência na escola pública e gratuita (Brasil, 1990).

É importante salientar que, no mesmo ano em que a Educação Infantil passa a fazer parte do sistema educacional, passa a tramitar o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB na Câmara dos Deputados e no Senado Federal o que, depois de um longo processo de debates e reflexões políticas e ideológicas, é promulgado no ano de 1996, estabelecendo novas políticas e diretrizes nacionais para a Educação.

Dentre as políticas estabelecidas pela LDB, a mais significativa é a integração da Educação Infantil à Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio, além de ser citado pela primeira vez “na história da educação do Brasil, a possibilidade de uma orientação curricular que

envolvesse a Educação Infantil” (Ariosi, 2019, p. 242). Sendo claramente apresentado em seu Art. 9º que determina que a União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, p. 6).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei 9.394/96:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996, p. 17).

Barbosa e Richter (2015) chamam a atenção para o fato de que a adoção do termo “Educação Infantil” na CF/88 e na LDB/96, para designar a primeira etapa da Educação Básica, deixa clara a preocupação, de muitos pesquisadores na época, em diferenciar a Educação Infantil do ensino formal, haja vista que esta etapa tem particularidades que lhe são próprias e que se diferem da escola tradicional, ou seja, do ensino fundamental. (Barbosa; Richter, 2015).

No ano de 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que integra a série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo MEC, constituindo-se um guia no auxílio ao desenvolvimento do trabalho educativo dos profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 6 anos, nas creches e pré-escolas, apresentando um currículo por áreas, eixos e faixas etárias.

Apesar de representar um marco histórico no percurso para uma construção curricular para a Educação Infantil, o documento, ao longo dos anos, foi alvo de muitas tensões e críticas por apresentar uma estrutura curricular ou uma cultura escolar muito semelhante ao ensino fundamental, e que ainda vem sendo base de muitas propostas municipais, mesmo à luz de novas diretrizes. Segundo Barbosa e Richter (2015),

No Brasil, em termos de políticas curriculares, as decisões vêm, desde os anos 90, sendo tomadas em movimentos oscilatórios. (...) Mesmo com a publicação das DCNEI de 2009, que reformularam as diretrizes anteriores e traziam novas concepções, observou-se que nos textos legais de muitos municípios foram incorporados elementos da nova legislação, mas a estrutura dos RCNEIs permanece intacta no sentido da operacionalização dos documentos oficiais e mesmo das legislações municipais [...]. A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdos, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias (Barbosa; Richter, 2015, p. 189).

Por seguinte, no ano de 1999, por meio da Resolução nº 5, de 7 de abril, é instituído, pela da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sendo superada dez anos depois, pela aprovação da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu novas DCNEI.

O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais (como os encontros da UNDIME – Região Norte e do MIEIB em Santarém, PA, ocorrido em agosto de 2009; o debate na ANPED, em outubro de 2009). Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP); Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil, 2010, p. 34).

Faz-se necessário apontar duas alterações importantes na LDB nº 9.394/96, isso porque a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em seu Art. 32, antecipa o acesso ao ensino fundamental obrigatório iniciando aos seis anos de idade, tendo duração, a partir de então, de nove anos. E a Lei nº 12.796, de 4 de

abril de 2013, em seu Art. 4º, passa a estabelecer como obrigatória e gratuita a educação dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Ainda nesse sentido, a promulgação da Lei 10.639/2003, estabelece como obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicas e particulares com o intuito de corrigir uma realidade historicamente construída, “marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas” (Brasil, 2004, p. 7). Ressalta-se que a mesma lei foi alterada pela Lei 11.645/2008, estabelecendo que os currículos da educação básica pública devem contemplar a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

No ano de 2017, publicou-se a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, em conformidade com o Plano Nacional de Educação PNE, tendo, como marco legal, a CF de 1988 em seu Art. 205 e 210 e referenciada, na LDB, em seu artigo 9º.

Buscando estabelecer diretrizes e competências, a BNCC propõe:

a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017, p. 15).

Assim, o documento estabelece uma base comum curricular na busca de superar a fragmentação das políticas educacionais entre as três esferas do governo, quais sejam federal, estadual e municipal. O documento estabelece dez competências gerais de aprendizagens “que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 10).

Esse capítulo buscou oferecer um panorama geral de como surge o conceito de infância e as primeiras instituições de atendimento ao público infantil, no Brasil e em Uberlândia, além de apresentar as principais leis e referências

que foram criadas e que, hoje, orientam todo o trabalho desenvolvido. O próximo capítulo busca situar, dentre os vários campos de conhecimento e referências, os saberes da Geografia, apontando suas principais contribuições para essa primeira etapa da educação básica.

2 SABERES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O currículo da Educação Infantil é formado na articulação de várias áreas de saberes socialmente construídos, entre eles os geográficos. Essa articulação tem fundamental papel na contribuição do desenvolvimento humano global, por promover o desenvolvimento de competências que são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

A BNCC, ao apresentar os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem, deixa clara a necessidade da articulação dos vários saberes que compõem o universo infantil, respeitando assim os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No entanto, muitos profissionais têm priorizado saberes relacionados a uma pré-alfabetização, negando, às vezes, conhecimentos essenciais no desenvolvimento infantil. Muitas vezes, essa priorização acontece por não se saber como abordar temas e conceitos que são, por excelência, da ciência geográfica.

Assim, este capítulo tem por objetivo evidenciar as principais contribuições dos saberes da Geografia para o universo da Educação Infantil, abordando temas e conceitos fundamentais para o desenvolvimento infantil nessa primeira etapa da educação básica.

2.1 Saberes da Geografia: Principais Referenciais.

Na Educação Infantil atualmente, temos dois documentos curriculares oficiais que são referência para o trabalho nas instituições que prestam atendimento ao público infantil que são as DCNEIs, do ano de 2010, e a BNCC de 2017.

As DCNEIs têm por objetivo estabelecer diretrizes na elaboração, na execução, no planejamento e na avaliação de propostas pedagógicas, bem como curriculares para a Educação Infantil, adotando definições muito importantes no direcionamento de sua proposta, tais como definições de Educação Infantil, Criança, Currículo e Proposta Pedagógica.

2.1 Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

2.2 Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

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

2.4 Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p. 12 e 13).

Ela orienta que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ser fundamentadas dentro dos princípios éticos, políticos e estéticos, tendo por objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 20).

Assim, a proposta é fundamentada em torno de dois eixos norteadores principais: Interações e brincadeiras que devem constituir as práticas pedagógicas da Educação Infantil no intuito de garantir que as crianças possam ter experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (Brasil, 2010, p. 25, 26, 27).

O segundo documento apresentado como referência à Base Nacional Comum Curricular- BNCC é normativo e busca, por meio de uma base única, superar a fragmentação das políticas educacionais entre as três esferas do governo: federal, estadual e municipal. É constituído a partir da comunhão de valores e princípios que orientam a LDB e as DCNs, os três – BNCC, LDB e DCN – fundamentam-se no importante papel que a educação tem “com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2017, p. 16).

Sua formulação de “caráter normativo define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, assegurando assim “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação -PNE” (Brasil, 2017, p. 7).

O documento explicita dez competências gerais que são essenciais na aprendizagem do aluno ao longo da Educação Básica, sendo estas competências definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Fundamentado em dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras (DCNEI, 2010), o documento apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados na Educação Infantil, que são:

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

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

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

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

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

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 9, 10).

Além dos direitos à aprendizagem, apresenta também uma organização curricular estruturada em cinco campos de experiências e na definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo, constituindo-se um “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

Faz-se necessário ressaltar que a concepção de “Campos de Experiências” que fora inspirada em pesquisas e documentos desenvolvidos na Itália, foram debatidos e estruturados na formulação da BNCC, por pesquisadores da infância aqui no Brasil e que, apesar de ser alvo de algumas críticas, constitui-se um importante documento de orientação curricular nacional (Barbosa; Richter, 2015; Arisose, 2019).

A saber, os cinco campos de experiência são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um dos campos com objetivos de aprendizagem específicos e assegurados pelos direitos de aprendizagem.

Diante disso, os direitos e objetivos de aprendizagem para os diferentes campos de experiência estão estruturados em três grupos de faixa etária, que são campos de experiência: 01- Bebês (zero a 1 ano e seis meses); 02- Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 03- Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

2.2 Os saberes da Geografia na Educação Infantil.

Uma das principais preocupações, desde o início da adoção do termo Educação Infantil, foi diferenciá-la das demais etapas de ensino. Isso fica claro

nos principais referenciais que norteiam todo o trabalho desenvolvido na escola, mas também passa a ser alvo de muitos pesquisadores que lutam e sempre lutaram por uma não “escolarização” na Educação Infantil.

Mas isso não significa dizer que, por esse motivo, esta etapa não exige profissionais preparados para lidar com tamanha especificidade que é o universo infantil, em que o cuidar e o educar caminham juntos e no qual uma gama de conhecimentos das mais diversas áreas pode ser abordada, experimentada, compartilhada pelas crianças e com as crianças por meio de diversas atividades que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil.

No entanto, notamos que há uma preferência por parte dos profissionais de atividades que envolvam conhecimentos na área de matemática, leitura e escrita, restringindo assim o contato e a experimentação de vários outros saberes culturalmente construídos, a exemplo, os da Geografia.

A Geografia, como campo de conhecimento, deve se somar às demais formas de saberes que transitam no espaço da Educação Infantil para permitir que as inquietações e questões levantadas pelos trabalhos desenvolvidos coletivamente nesses locais se transformem em novas formas de ler o mundo em que vivemos, em uma nova cidadania (Lopes, 2018, p. 77).

Essa preferência mencionada pode estar relacionada à falta de preparo profissional ou à “fragilidade do conhecimento dos processos de saberes da Geografia por profissionais formados em Pedagogia” o que é discutido no trabalho de pesquisa de Acuam (2021), “Os saberes da Geografia no contexto da educação infantil”, em que ela afirma que

Diante deste estudo, foi possível analisar, por meio dos dados e narrativas apresentadas pelas professoras, que muitas atividades experienciadas no cotidiano escolar referem-se às construções das relações espaciais. No entanto, não foi possível verificar a compreensão teórica destas em relação a tal assunto, em uma concepção do fazer pela intuição e não pela intenção. As discussões finais referem-se ao quanto estar agindo de forma consciente pode ou não qualificar o trabalho junto às crianças (Acuam, 2021, p. 12).

Esse despreparo apresentado na dificuldade de mediar conceitos da Geografia e da Cartografia com as crianças pequenas é evidenciado no trabalho de Fasseira (2016) e de Juliasz (2017).

Almeida e Juliasz (2014) complementam essa preocupação, acrescentado que “a ausência de um suporte teórico e prático para esse segmento da educação básica pode levar ao deslocamento das práticas, antes destinadas aos alunos maiores, para as turmas de educação infantil”, tendo por objetivo “prepará-las para os estudos a serem realizados no 1º ano do ensino fundamental”. Estes deslocamentos de conhecimentos têm origem, “em parte, na falta de um saber sobre o que, como e por que ensinar temas relativos ao espaço e ao tempo para crianças da educação infantil” (Almeida; Juliasz, 2014, p. 13 e 14).

A proposta da BNCC, ao apresentar os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem, deixa clara a necessidade de articulação das diversas áreas de conhecimento que permeiam o universo infantil. Mas, para isso, faz-se necessário repensar as práticas cotidianas, pois estas, mediadas pelo professor, podem se constituir em um ambiente rico de possibilidades e aprendizagens significativas, no qual a criança é protagonista dentro do processo de construção de conhecimento.

Com a articulação das diversas áreas de conhecimento proposta pela BNCC, os vários saberes culturalmente construídos estão inseridos e interligados nos cinco campos de experiência, constituindo-se assim tarefa quase impossível separar todos esses conhecimentos das várias atividades cotidianas que são desenvolvidas no dia a dia da Educação Infantil. Desse modo, os saberes da Geografia estão presentes em todos os campos de experiência, mas são claramente visualizados nos campos do “eu, você e nós” e “espaços, tempos, quantidade, relações e transformações”.

Sobre o Campo: O Eu, o outro e o Nós, define-se que

“O Eu, o outro e o Nós”, refere-se à construção da identidade e da autonomia, no contexto das infâncias e da Educação Infantil, remete-se à ideia de distinção, ou seja, aquilo que diferencia um do outro, seu modo de pensar, agir, sentir, características físicas, sua história

pessoal e até mesmo seu próprio nome. É fundamental, entender que as diferenças são humanas e sendo assim precisam ser vistas e compreendidas de maneira respeitosa e sem discriminação. A família é o primeiro canal de socialização. Em seguida, e tão importante quanto, está a escola. Assim, o desenvolvimento da identidade está relacionado às pessoas com as quais a criança estabelece vínculos e os contextos em que estão inseridos. Dessa forma a educação Infantil é um potente espaço de socialização que auxilia na construção da autoimagem positiva, do autorrespeito e do respeito ao próximo e ao espaço que o cerca (Uberlândia, 2020, p. 81).

Este campo de experiência traz sete objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em relação à criança pequena: (4 anos a 5 anos e 11 meses), os quais citamos abaixo:

- Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
- Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- Comunicar suas ideias e sentimentos, às pessoas e grupos diversos, incluindo o uso de tecnologias digitais.
- Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com quem convive.
- Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, vivenciando as tradições regionais e suas identidades culturais.
- Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
- Demonstrar empatia pelos outros percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir (Uberlândia, 2020, p. 200).

E no campo de experiência: Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações, fica definido que

[...] Esse campo de experiência está diretamente ligado ao universo infantil, tratando-se do imaginário e da percepção que a criança tem das transformações da natureza e da vida social. Neste campo os fenômenos naturais, socioculturais e os conhecimentos matemáticos se completam e relacionam-se entre si de forma interligadas, promovendo experiências para que os bebês e as crianças se apropriem do conhecimento por meio de interações e brincadeiras, observações, manipulação, investigação, exploração, levantamento de hipóteses, busca de respostas, pesquisa e descobertas em diferentes fontes.(...) Garantir experiências que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” está assegurado no artigo 9º das DCNEI (2009),

portanto é primordial aguçar, instigar a curiosidade, a exploração, o questionamento e dúvidas das crianças sobre o mundo que as cercam. Portanto, os profissionais da educação necessitam constantemente rever a prática, buscar um olhar sensível e uma escuta atenta no processo de construção do conhecimento das crianças (Uberlândia, 2020, p. 84).

Esse Campo de experiência traz, em seu escopo, nove direitos de aprendizagem e desenvolvimento em relação à criança pequena: 4 anos a 5 anos e 11 meses) citamos:

- Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
- Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
- Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
- Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
- Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
- Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
- Relacionar números as suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
- Expressar medidas (peso, altura etc.) construído gráficos básicos e medidas.
- Desenvolver noções de espaço temporais (Uberlândia, 2020, p. 200).

Como evidenciado anteriormente, os saberes da Geografia se encontram articulados a vários outros saberes socialmente construídos, de modo que ao trabalhar um determinado tema, articulam-se e misturam-se vários conhecimentos. Assim, o lugar de vivência das crianças, sua paisagem e as interações que se estabelecem neste espaço constitui-se um laboratório de pesquisas que pode e deve ser utilizado pelo professor na busca de um desenvolvimento integral e significativo para as crianças.

Noções geográficas, tais como espaço, território, região, paisagem, lugar, podem e devem ser desenvolvidas com as crianças desde pequenas, em situações que as levem a interpretar imagens, situações e outros; a criar através de desenhos, de croquis, de mapas; a observar, identificar e visualizar diferentes grupos sociais, espaços e

lugares; a estabelecer diferenças e associações entre eles; a levantar hipóteses acerca deles; a lidar com instrumentos, com mapas, bússolas, termômetros. Tais aprendizagens não se restringem ao repertório geográfico e inter-relacionam-se a várias áreas de conhecimento (Lopes, 2018 p. 84).

Dentro desta perspectiva, os estudos de Lopes (2006) são uma importante referência aos estudos desta etapa tão importante para o desenvolvimento humano, apresentando a “Geografia da Infância”, que busca compreender as crianças e suas infâncias, seu lugar de vivência, seus espaços de interação sendo fruto de uma construção cultural e histórica, de modo a trazer grandes contribuições para este universo único, rico e de inúmeras possibilidades de pesquisa.

As crianças, desde pequenas, já “nascem em paisagens preexistentes, vivenciam territórios, lugares e outras dimensões espaciais que são expressões do espaço geográfico”. Assim, a geografia da infância “busca dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, além das configurações que dela emanam, dentre as quais destacamos a paisagem, o território e o lugar” (Lopes, 2018, p. 61).

Nesse sentido, dentro das espacialidades vivenciadas pelas crianças, temos a paisagem que, de acordo com Cabral (2007, p. 150), “pode ser considerada um texto que serve a uma multiplicidade de leituras” e oferece a possibilidade, através de seus conjuntos de objetos concretos, de a criança perceber as várias relações que se estabelecem entre o homem e a natureza. Por meio da leitura de questões referentes ao seu cotidiano, ela pode fazer comparações, evidenciar problemas locais, entender como e porque a paisagem está organizada e a que interesse ela atende.

Callai (2005) diz que

Descrever e analisar estas paisagens supõe, portanto, buscar as explicações que tal “retrato” nos permite. Os objetos, as construções, expressos nas ruas, nos prédios, nas praças, nos monumentos, podem ser frios e objetivos, porém a história deles é cheia de tensão, de sons, de luzes, de odores, e de sentimentos (Callai, 2005, p. 238).

Na busca da explicação desse “tal retrato”, o professor tem inúmeras possibilidades de trabalho ao trazer, para a sala de aula, a leitura de diferentes paisagens pelos olhos das crianças, trazendo suas percepções e leituras para dentro da sala de aula, tornando assim a aula uma rica troca de saberes e experiências mútuas.

Assim, o lugar representa o lócus da materialização histórica das relações entre sociedade e natureza, possibilitando-nos assim trabalhar essa materialização de modo a aproveitar “a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações [...]” (Freire, 2011, p. 21).

Ao analisar a rua onde mora, a sua vizinhança e a vizinhança da escola, as pessoas que conhece no bairro, como o padeiro, o açougueiro, o dono da mercearia... e ao perceber que sabe onde a maioria dos seus colegas reside, perceberá que esse é o seu espaço de vivência e que, portanto, esse é o seu lugar (Alano, 2002, p. 79).

É no lugar em que as crianças interagem, vivenciam experiências, criam vínculos, que estudar Geografia possibilita à criança compreender o que acontece no seu espaço de vivência. E a busca dessa compreensão possibilita, muitas vezes, ir além do lugar na busca por respostas, pois muitas vezes essas explicações podem estar fora, mas influenciam diretamente na condição do lugar, da vida das pessoas.

2.3 Estudos da Infância: Contribuições da Geografia da infância para os saberes da Geografia na Educação Infantil.

O contexto da Educação Infantil que temos hoje é fruto de um longo processo histórico de construção e luta pela democratização ao acesso de qualidade à educação em creches e pré-escolas, tendo como marco fundamental a Constituição Federal, de 1988. Após esse marco, essa etapa de

ensino ganha espaço significativo nas políticas e discussões educacionais a nível nacional e internacional.

Ao final da década de 80 e os anos 90, do século XX, foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocaram as crianças como sujeitos de direitos e temas da publicação de diversos documentos, como a Convenção sobre o Direito das Crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros. Além disso os diversos financiamentos do governo e de órgãos de cunho nacional e internacional com financiamentos do governo e de órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), conferem à criança uma atenção especial (Lopes, 2018, p. 35).

As crianças e suas infâncias, que hoje são atores principais desse contexto, ganharam ao longo das últimas décadas, por meio de várias pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, novas formas vê-las e de concebê-las. A Psicologia, a Sociologia, a História, a Filosofia, entre outras contribuíram e fomentaram os Estudos da Infância, trazendo novos olhares para as crianças e suas infâncias.

Dessa forma, se a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de infâncias que se configuram. Localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes aos estudos da Geografia (Lopes, 2008, p. 290).

Dentre os estudos da infância, está a “Geografia da Infância”, esta que “busca compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar” (Lopes, 2018, p. 67).

Com raízes na geografia humanista e contribuições teóricas de Kevin Lynch (2011), Armand Frémont (1976), Jean Piaget e Bärbel Inhelder (1993), Roger Hart (1992) e outros aportes teóricos, a Geografia da Infância “defende que as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, que estão

presentes nas paisagens, deixando suas marcas” , e que na vivencia de ser e estar no espaço “elas constroem/destroem suas formas, estabelecendo lugares e territórios, vivem seus afetos, desejos e autorias” (Lopes, 2018, p. 67).

Estudos estes que também fazem um importante diálogo entre a teoria histórico-cultural de Vygotsky e demais colaboradores “que nos remetem à condição histórico-cultural (e eu acrescentaria geográfica) do desenvolvimento humano, evidenciando a qualidade social que acompanha o próprio processo de humanização” (Lopes, 2018, p. 47).

Nessa perspectiva teórica não estamos falando de um nascimento que se dá num contexto social, como palco para o desenvolvimento, como superfície por onde passamos e não somos marcados ou deixamos nossas marcas, mas sim, daquilo que Vigotski (2006) chamou de situação social de desenvolvimento e na compreensão de que o humano é uma interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e a sociogênese (a cultura de um grupo), tornando nossas vivências únicas na vivência coletiva, esse encontro com o outro, que evidencia a fronteira do “entre as pessoas” não como periferia no processo de ser e estar no mundo, mas como a principal centralidade. (Lopes, 2018, p. 47).

Esse processo de humanização que se constrói com o ser e estar com o outro envolve o desenvolvimento de qualidades e características humanas, tendo “o meio, o espaço geográfico, o tempo histórico e a cultura como elementos constitutivos de cada um de nós, ao mesmo tempo em que são por nós constituídos” (Lopes, 2017, p.47).

Para Vygotski (2018),

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas. Consequentemente, no desenvolvimento da criança, as características e qualidades especificamente humanas surgem por um caminho um pouco diferente daquele das que são diretamente determinadas pelo curso do desenvolvimento histórico precedente do homem. No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que

deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno (Vygotski, 2018, p. 90).

No desenvolvimento dessas qualidades e características humanas a escola, como espaço educativo de constante interação, socialização e vivências, tem fundamental contribuição no seu desenvolvimento infantil somando-se ao papel da família.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p. 79).

A vivência para o mesmo ator tem um caráter único e singular, fundamentado na interação da criança com o meio e seu contexto histórico, tendo o caráter “irrepetível”⁴. (Lopes, 2018).

E, nessa interação com o meio, a brincadeira tem papel essencial, de modo que contribui para o desenvolvimento das crianças “por meio do ato de brincar, é possível às crianças o ‘deslocamento’ da realidade imediata, criando a condição humana para muito além de si mesmo e de seu entorno imediato, transcendendo no espaço e no tempo”, rompendo com amarras situacionais, propiciando à criança alcançar a zona de desenvolvimento iminente. (Lopes, 2018, p. 53).

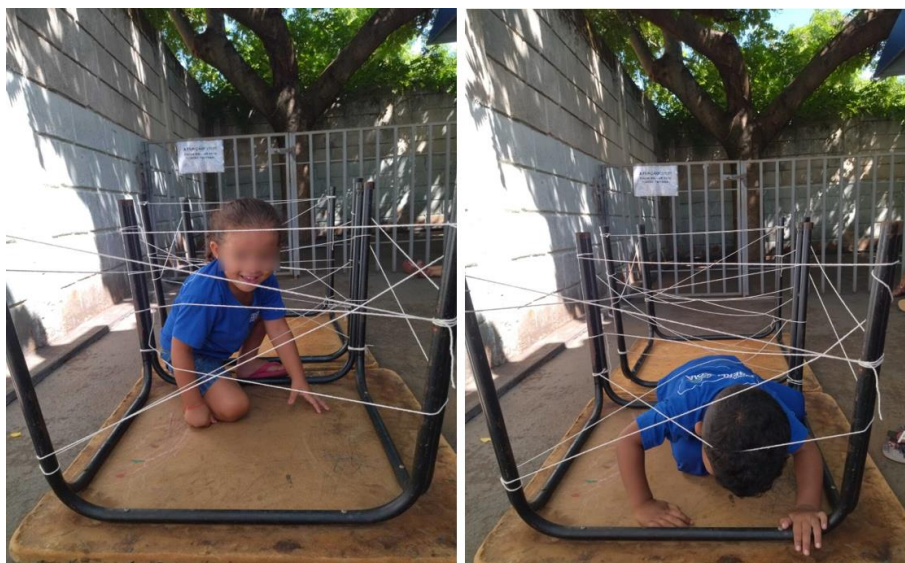
Com base nas definições de Prestes (2010), o conceito de zona de desenvolvimento iminente, desenvolvido por Vigotski, se define:

⁴ O caráter irrepetível é um termo utilizado por Lopes 2018 para exemplificar o caráter único, singular e irrepetível da vivência.

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas função, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar, amanhã, trarão frutos, amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por duas grandezas e que o indicar da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre essa zona e o nível de desenvolvimento atual (Prestes, 2010, p. 174).

Nessa passagem do nível de desenvolvimento atual para a zona de desenvolvimento iminente, a escola como instância educativa, na qual o cuidar e o educar caminham juntos, tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil ao organizar espaços e propor atividades desafiadoras, que estimulem a curiosidade, a interação e a capacidade criadora das crianças, propiciando as crianças irem além delas mesmas. (Figura 17:)

Figura 17: Brincadeira cama de gato⁵.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Faz-se necessário acrescentar que essa revolução no desenvolvimento não tem um ritmo linear e regular, não é previsível. Isso fica claro quando

⁵ Brincadeira psicomotora, muito apreciada pelas crianças, que tem por objetivo estimular o movimento, a percepção espacial, desenvolvendo a autonomia e a identidade corporal das crianças.

observamos as crianças em um mesmo grupo, com a mesma faixa etária, em que cada um apresenta um nível de desenvolvimento diferente e esse processo dialético “está subordinado a regularidades internas próprias; e é também um processo de autodesenvolvimento”. (Prestes, 2013, p. 300).

De acordo com Lopes (2018),

Os encontros entre humanos, situados num meio, unidos pelas suas vivências, criam situações constantes de iminências entre os envolvidos, potenciais atividades e ensinamentos que geram desenvolvimento. O contato das crianças com os artefatos culturais, com diferentes objetos, com as pessoas, com as histórias e geografias que constituem o meio em que vivem, permite tecer a filogênese humana na sua própria ontogênese, não para repeti-la ou recapitulá-la, mas levando-as à emancipação, à humanização (Lopes, 2018, p. 56).

Esse processo de humanização é construído desde os primeiros dias de vida da criança, no qual a criança ao nascer já é inserida em um contexto formado por “paisagens pré-organizadas culturalmente”, tendo o seu contato primeiro com o meio social e geográfico mediado por um adulto, em função da sua vital condição de dependência e cuidados essenciais para a sua sobrevivência. (Lopes, 2018p. 59).

Nessa estreita ligação,

[...] “eles são capazes de se identificar com seus específicos, desde o nascimento, capazes de aprendizagens culturais, o que favorece o seu desenvolvimento. “Espaçotempos” herdados das gerações anteriores, prenhos de um passado, mas também do momento atual, de forma que a coetaneidade entre povos e as localidades garantem a nossa condição não só histórica do humano, mas também geográfica (Lopes, 2018, p. 59).

Além dessa relação máxima de dependência ao nascer, a criança também “não domina os principais meios de comunicação (de relação) social que é a fala humana. Nessa contradição está a base de todo o desenvolvimento da criança ao longo do primeiro ano de vida da criança” (Prestes, 2013, p. 303).

É por meio dessa estreita ligação com os adultos que ela vai gradualmente se apropriando “dessa função psíquica superior que é a linguagem oral. A princípio, de forma bastante vinculada às situações práticas e aos objetos”, posteriormente já se mostra capaz de “representar mentalmente os significados das palavras, que vão evoluindo e se complexificando ao longo da infância” (Bissoli, 2014, p. 836).

E essa evolução da criança não só da fala mais de todas as suas funções psíquicas⁶ superiores como está intimamente ligada à riqueza das vivências estabelecidas no meio em que se encontra inserida.

Essa influência do meio como fonte de desenvolvimento das crianças está alicerçada na lei geral do desenvolvimento, apresentada por Vigotski (2018):

Essa lei consiste em que as funções psicológicas superiores, as características superiores 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 internas individuais da criança (Vigotski, 2018, p. 91).

No desenvolvimento das características humanas superiores específicas que se desenvolvem no encontro com o outro, na estreita relação do cuidar e do educar, é que nos humanizamos, que nos desenvolvemos, “uma vez que ninguém permanece ileso ao contato social e cultural” (Lopes, 2018, p. 56).

Assim, a Educação Infantil, como espaço educativo de interação/socialização e palco de vivências das crianças e com as crianças, tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, assumindo o compromisso ético de propiciar um espaço acolhedor, seguro e desafiador, no qual o diálogo e a comunicação sejam mediadores no desenvolvimento de todas as suas capacidades.

⁶ A saber, de acordo com Souza e Andrada (2013), estas funções psicológicas superiores estão relacionadas à memória, à consciência, à percepção, à atenção, à fala, ao pensamento, à vontade, à formação de conceitos e à emoção.

2.4 Saberes da Geografia: A criança e as relações espaciais.

A criança vivencia o espaço por meio de interações e brincadeiras, seja em casa ou na escola. Esse vivenciar por meio das interações que são estabelecidas desde seu nascimento propicia a construção da noção de espaço pela criança e essa noção vai se ampliando de acordo com seu desenvolvimento, estando este desenvolvimento diretamente ligado à progressiva e gradual liberação do egocentrismo (Castrogiovanni, 2014).

Assim, esse espaço de ação, que é o espaço vivido “apresenta-se para a criança, do nascer aos dois anos, mais ou menos”, sendo construído pelos deslocamentos, através do rastejar, engatinhar, andar, procurar etc., e pelos sentidos (tato, paladar, visão, audição e olfato), que estruturam as relações de próximo, dentro, fora, acima, embaixo, ao lado de, contido, etc. (Castrogiovanni, 2014, p.14).

Na construção da noção do espaço pela criança, faz-se necessário propiciar a ela um espaço desafiador, seguro, que ela possa explorar livremente com o próprio corpo, conhecendo e percebendo os vários cantos e objetos segundo seus interesses. Através dessas experiências no explorar com o próprio corpo no espaço em seu entorno ela aprende sobre o espaço, tendo na brincadeira um papel essencial (Figura 18).

Figura 18: Brincadeira de “Put”.⁷



Fonte: Acervo da autora, 2018

⁷ O brincar de “Put” é um brincar de esconder no meio das fitas, adereço que chama muito a atenção das crianças pela cor, movimento e pela “maciez” ao toque das fitas de seda.

Com a evolução do desenvolvimento da criança e a construção da função simbólica, o espaço não precisa ser mais experimentado fisicamente, pois ele passa a ser substituído por uma imagem, palavra ou símbolo, sendo, estas ações executadas pela criança, interiorizadas, mas ainda não representadas, ocorrendo assim a construção do espaço representativo. Assim ela se torna capaz de lembrar-se do percurso da sala até o parque da escola e identificar os pontos de referência, sem precisar percorrê-lo.

A saber, o espaço representativo é formado por dois momentos: “o intuitivo, manifestado por representações estáticas e irreversíveis, e o operatório, que operacionaliza os elementos espaciais, possibilitando a ordenação e a reversibilidade das relações” (Castrogiovanni, 2014, p. 15).

O mesmo autor chama a atenção que é necessário fazer a distinção entre o espaço da ação ou perceptivo e o espaço representativo: “o primeiro se constrói em contato direto com o objeto, ou seja, através dos sentidos. Já o espaço representativo é construído na ausência do objeto, logo é reflexivo”. (Castrogiovanni, 2014, p. 15).

Assim, as interações que a criança estabelece com seu espaço de vivência, ao longo de seu desenvolvimento, propicia a construção de sua noção espacial, que passa do espaço de ação, ou espaço vivido, ao espaço representativo. E, na construção e representação desse espaço, é possível distinguir três tipos de relações espaciais: as topológicas, projetivas e euclidianas (Castrogiovanni, 2014).

De acordo com Almeida e Passini (2001), as relações espaciais topológicas elementares são as primeiras relações estabelecidas pela criança desde seu nascimento, com seu espaço próximo, que contribuem na construção de referenciais elementares tais como: longe, perto, na frente, atrás, dentro, fora, ao lado, que são fundamentais para o desenvolvimento infantil se constituindo assim a base para a formação de relações espaciais mais complexas.

Para Castrogiovanni (2014),

São consideradas as mais importantes, pois delas derivam posteriormente as relações projetivas euclidianas. São limitadas as prioridades inerentes a um objeto particular, sem que intervenha a necessidade de situar este objeto em relação a um outro, seja em função de uma perspectiva ou de um ponto de vista particular, seja em função de um sistema de eixos ou coordenadas. São as relações do espaço não influenciadas por deformações contínuas (Castrogiovanni, 2014, p. 15).

Essas relações elementares no desenvolvimento infantil que são a base para relações mais complexas e podem ser construídas de forma simples, lúdica e prazerosa com as crianças, seja por de uma rica contação de histórias, ou por meio de diversas brincadeiras. A exemplo a brincadeira com caixas de papelão, ou até mesmo a participação em um circuito psicomotor (Figura 19 e 20).

Figura 19: Brincadeiras com caixas de papelão⁸.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

⁸ Brincadeiras com caixas de papelão: as crianças adoram experimentar espaços com caixas grandes ou pequenas que são um convite para entrar, sozinha ou com a ajuda do colega, e nesse experimentar é trabalhado o conceito de dentro e fora.

Figura 20: Circuito Psicomotor⁹

Fonte: Acervo da autora, 2022

Desse modo, as relações espaciais topológicas elementares, no plano perceptivo, processam-se na seguinte ordem: de vizinhança; de separação; de ordem; de envolvimento; de continuidade.

A relação de vizinhança é umas das primeiras noções espaciais construídas na infância, na qual a criança passa a situar os objetos que são percebidos no mesmo campo, próximos, a exemplo do carrinho ao lado da bola, do parquinho ao lado da sala de atividades.

Essa relação abre caminho para a criança perceber esses objetos que não estão unidos, apesar de estarem próximos no mesmo plano, são separados ocupando uma posição distinta no espaço. Essa percepção da relação de separação se amplia com o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento da sua capacidade de análise. Um exemplo claro é quando a criança começa a perceber que, apesar da janela da sala e da porta estarem no mesmo plano,

⁹ Circuito psicomotor: brincadeira bastante apreciada pelas crianças de diferentes idades, no qual elas são convidadas a percorrer os vários obstáculos que estão no caminho, no percorrer deste espaço é propiciado a elas desenvolver e aprimorar sua coordenação motora, suas habilidades corporais, superando e entendendo seus limites, estimulando sua percepção espacial, além de várias noções como dentro, fora, embaixo, em cima.

próximas, “entre” elas há uma parede (Castrogiovanni, 2014; Almeida; Passini, 2001).

Ao considerar a vizinhança, a criança percebe que os objetos vizinhos são separados, isto é, não estão unidos. A percepção da separação aumenta com a idade e o desenvolvimento da capacidade de análise.

Essa ampliação de desenvolvimento na relação de separação proporciona à criança estabelecer “relação de ordem e de sucessão, isto é, os objetos ocupam uma posição anterior, intermediária ou posterior a partir de um determinado ponto de vista” (Almeida; Passini, 2001, p. 32).

A percepção de cada elemento e sua relação com os demais leva à relação de envolvimento, estabelecendo noções de centralidade, proximidade, interioridade, exterioridade e contorno. Já para se estabelecer uma relação de continuidade, faz-se necessário empregar todas as outras relações apresentadas anteriormente, pois “envolve o conhecimento de pontos colocados em sequência no espaço: o desenho de uma paisagem por exemplo” (Castrogiovanni, 2014, p. 16).

A partir dessas observações, Castrogiovanni (2014) aponta que as relações projetivas se fundamentam na noção de reta, com pontos que se alinham e se coordenam numa direção, segundo um ponto de vista. Inicialmente esse ponto de vista se centra na criança, com a evolução de sua noção espacial, ela passa a utilizar outros pontos além de seu próprio corpo como referência para localização de objetos, ocorrendo assim a descentralização.

Para Almeida e Passini (2001),

A criança que partia do uso do seu próprio corpo como referencial para a localização dos objetos, começa a perceber que podem ser usados outros referenciais sem que isso altere a localização. Por exemplo, percebe que uma mesa pode estar perto de sua posição e ao mesmo tempo longe da posição de outra criança (Almeida; Passini, 2001, p. 34).

Assim, o processo de descentralização “consiste na passagem do egocentrismo infantil para um enfoque mais objetivo da realidade, através da

construção de estruturas de conservação que permitem à criança ter pensamento mais reversível”. (Almeida; Passini, 2001, p. 34). Assim, além da percepção e intuição ela passa a considerar outros elementos como referência para a localização espacial. Portanto noções como: frente, atrás, em cima, embaixo e ao lado, direita, esquerda são conceitos fundamentais que circundam as relações projetivas (Almeida; Passini, 2001).

Derivando do espaço topológico e do projetivo, temos o espaço euclidiano que é representado pelas “relações que têm, como base, a noção de distância que permite situar os objetos uns em relação aos outros, considerando um sistema fixo de referência”, a construção desse espaço se dá ao mesmo tempo que o espaço projetivo (Castrogiovanni, 2014, p. 19).

Essas relações espaciais euclidianas são percebidas pela criança de forma concreta no espaço vivido e implicam “a conservação de distância, comprimento e superfície e a construção da medida de comprimento” (Almeida; Passini, 2009, p. 39). As crianças da faixa etária de 7 a 11 anos estão em fase de construção dessas noções, no entanto em relação à representação gráfica desse espaço vivido, tem dificuldade de representá-lo, “pois exigem abstração para entender a simbologia usada, bem como sua correspondência com o espaço real” (Almeida; Passini, 2001, p. 39). Essa dificuldade só é superada entre os 9 e 10 anos, com o amadurecimento de estruturas psicológicas que propiciam a capacidade de “coordenar medidas e utilizar os referenciais de altura e comprimento – horizontal e vertical – os quais são essenciais à construção do sistema de coordenadas” (Almeida; Passini, 2001, p. 39).

Uma atividade que pode ser desenvolvida com essa faixa etária e que ajuda na superação da dificuldade de representação gráfica pelas crianças e oportuniza, à criança, “explorar a projeção dos elementos do espaço vivido (...) para o espaço representativo” é a produção de maquetes. Que pode ser feita na sala de aula, ou até mesmo de algum espaço específico da casa das crianças, essa atividade ajuda a experienciar unidades de medida e comprimento, tendo como referência um sistema fixo (Almeida; Passini, 2001, p. 52).

2.5 O esquema corporal: A base para os conhecimentos geográficos.

A criança explora o espaço ao seu entorno desde seu nascimento, iniciando, desde seus primeiros dias de nascido, o processo de aprendizagem do espaço, seja no aconchego do colo da mãe, ao ser tocada, acariciada ou durante sua amamentação.

Durante esse processo de exploração e conscientização do espaço ocupado pelo próprio corpo, importantes referenciais são registrados pela memória corporal, que serviram de base para os referencias espaciais tendo dois aspectos essenciais: o esquema corporal e a lateralidade. (Almeida; Passini, 2009).

Para a mesma autora “esquema corporal é a base cognitiva sobre a qual se delineia a exploração do espaço que depende tanto de funções motoras, quanto da percepção do espaço imediato” (Almeida; Passini, 2009, p. 28). E por meio dessa exploração do espaço a criança vai tomando consciência do seu próprio corpo, de seus movimentos por meio de um processo contínuo de conquista e domínio do espaço (Almeida; Passini, 2001).

Ainda para esses autores,

À medida que a criança se desenvolve e especializa sua ação sobre o meio, obtém maior domínio sobre o espaço próximo, e alcança espaços cada vez maiores. Quando consegue sentar-se, o bebê amplia seu campo de visão e, conseqüentemente, sua percepção da posição dos objetos e de seu deslocamento. Além disso, por ter conquistado maior liberdade motora, pode virar-se numa amplitude de 180°, não só para observar o ambiente, mas também para pegar os objetos que estiverem próximos (Almeida; Passini, 2001, p. 29).

Na busca do desenvolvimento e especialização da ação da criança sobre o meio, faz-se necessário oportunizar, por meio de um ambiente seguro e estimulador, a livre exploração da criança, na qual ela possa manipular e descobrir novos elementos e novos espaços em seu ambiente.

A ampliação da exploração da criança em seu ambiente é fruto de um processo contínuo de desenvolvimento e evolução motora: rolar, arrastar,

engatinhar e, finalmente, andar, propiciando a conquista cada vez maior do domínio do espaço, de modo a contribuir diretamente, a nível psicológico, para a estruturação da noção de espaço (Almeida; Passini, 2001).

À medida que a criança for crescendo, reconstruirá o espaço próprio dos adultos, pois estará constantemente voltada para o espaço exterior – com móveis, casas, ruas, praças, campos e montanhas. Esse espaço não corresponde às suas pequenas dimensões físicas e à sua pouca vivência de mundo. A reconstrução desse mundo será feita, inicialmente, a partir de suas próprias dimensões e capacidade de percebê-lo, adaptando-se a ele através de uma imaginação transformadora das coisas (Almeida; Passini, 2001, p. 29).

Durante seu desenvolvimento motor, é possível observar o predomínio de um lado do corpo, caracterizado por um melhor adestramento de uma das mãos, perna ou pé, até mesmo de um olho e “isto implica viver (mesmo sem se ter consciência) uma divisão do espaço em duas partes assimétricas, a qual será a raiz da futura análise do espaço percebido” (Almeida; Passini, 2001, p. 30). Desse modo, faz-se necessário que a criança possa lateralizar-se de forma clara e completa, tendo, o professor, papel importante na tomada de consciência, pelas crianças, do seu predomínio lateral, direito ou esquerdo (Almeida; Passini, 2001).

Essa tomada de consciência pelas crianças deve ser construída de forma lúdica e significativa, por meio de uma intencionalidade pedagógica que pode contribuir significativamente na construção desses referenciais. A exemplo da brincadeira de pular amarelinha, que oferece a construção da noção de sucessão, de ordem, de limite, além de contribuir na construção da sua lateralidade, ao escolher com qual pé a criança deve fazer o percurso, ou com qual mão lançará a pedra com maior precisão, entre outros. (Figura 21).

Figura 21: Releitura da obra de Ivan Cruz.¹⁰

Fonte: Acervo da autora responsável pelo projeto: Carla Aparecida Pereira Gonzaga, 2023.

Outra proposta que pode ser desenvolvida com as crianças menores é o mapeamento do próprio corpo, tal como citado por Almeida e Passini (2001), que contribui significativamente para uma pré-aprendizagem de noções espaciais essenciais do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, por meio de um trabalho com o esquema corporal, que consiste em mapear o próprio corpo, ou o do colega, oportuniza-se a criança a explorar noções de lateralidade e proporcionalidade, tomando consciência de sua estatura, dos lados do corpo e a posição de seus membros, além de contribuir para a construção da sua identidade. (Figura 22)

¹⁰ Projeto desenvolvido pela professora regente II, que envolveu as seguintes etapas: Pesquisa com as famílias sobre quais brincadeiras os pais ou responsáveis brincavam na infância, leitura de história relacionado com o tema, roda de conversa e apresentação das obras de Ivan Cruz que ilustram a maioria das brincadeiras, desenvolvimento das brincadeiras com as crianças e, na parte final, atividade de registro com a releitura da obra de Ivan Cruz pelas crianças, utilizando giz molhado.

Figura 22: Mapeamento do corpo do colega



Fonte: Arquivos da autora, 2019

Outra atividade que pode ser bastante significativa e que pode ser incorporada a uma proposta de trabalho com as crianças menores é a montagem de uma boneca ou boneco. O professor pode levar uma boneca toda desmontada, dentro de uma caixa surpresa e ir tirando cada parte e fazendo as seguintes indagações: O que é isso? Para que serve mesmo? Qual parte é aquela? Onde se encaixa? Em cima? Em baixo? O encaixar “errado” causa grande estranhamento nas crianças que passam a exemplificar por meio do próprio corpo qual a posição e o lado correto.

Aqui, deixamos claro que não entendemos o desenvolvimento das crianças como uma “simples maturação, mas como sendo socialmente construído no nosso contato com o outro”, isso fica claro nas atividades destacadas acima (Lopes; Vasconcelos, 2006, p. 120).

As estratégias são muitas e proporcionam à criança, por meio de interações e brincadeiras, a construção de referenciais e noções espaciais fundamentais para seu desenvolvimento integral, de maneira significativa e concreta, cabendo ao professor promovê-las.

2.6 Os saberes da Cartografia na Educação Infantil.

A cartografia, dentre os conhecimentos geográficos, constitui-se um importante instrumento de representação geográfica. Segundo Barkker (1965), a Cartografia é a ciência e a arte de expressar, graficamente, o conhecimento humano sobre a superfície da Terra e seus diversos aspectos, por meio de mapas, cartas e plantas.

Historicamente, esse conhecimento que antecede a escrita é utilizado pelo homem ao longo dos séculos, pela necessidade de representar o espaço vivido, seja na definição de rotas ou na delimitação de territórios, por exemplo, o mapa de Ga-Sur, considerado o mapa mais antigo, feito em placa de barro, aproximadamente, 2.500 anos antes de cristo.

Assim, desde a antiguidade clássica, esses conhecimentos cartográficos vêm sendo construídos e enriquecidos, mas apenas recentemente, com o avanço tecnológico e científico, foi conquistada uma maior precisão nos traçados e referências, sendo utilizado nos mais diferentes setores como fonte de comunicação, ou de ação estratégica.

Hoje, os mapas impressos figuram livros didáticos, jornais, revistas, cartas, e podemos acessar, com o simples uso do celular ou do computador, aos mapas digitais e imagens de satélites, a partir de diversos programas, entre eles, o Google Earth e Google Mapas, que nos possibilitam navegar, pelo mundo, com um simples clique, por lugares, paisagens ou regiões, constituindo-se um importante recurso de representação e conhecimento geográfico.

Um indivíduo que não consegue usar um mapa está impedido de pensar sobre aspectos do território. Está limitado apenas a registros do espaço vivido, o que o impossibilita de realizar a operação elementar de situar localidades desconhecidas (Almeida, 2012, p.17).

Diante da importância desse conhecimento, a cartografia escolar, como campo de estudo, tem fomentado, ao longo dos anos, várias pesquisas que buscam ampliar discussões, reflexões e debates no intuito de socializarem saberes que buscam fortalecer esta linha de pesquisa nos diversos níveis da Educação. Isso é evidenciado nos vários Colóquios de Cartografia para

Crianças, organizados nas últimas décadas, sendo o I Colóquio promovido pela Universidade Estadual Paulista UNESP/USP, no ano de 1995, na cidade de Rio Claro, estando, no ano de 2024, em sua 13ª edição. Este evento que está sendo promovido, este ano, pela Universidade Estadual do Centro Oeste – INICENTRO, na cidade de Guarapuava, no estado do Paraná.

Um ponto importante de se observar é que as evidências indicam que a inclusão da Educação Infantil nesse campo de pesquisa ainda é recente, pois até então a maioria dos trabalhos apresentados nesses colóquios tinham, como foco, as primeiras séries da Educação Básica e têm, como fundamentação teórica principal, os estudos desenvolvidos por Piaget, fazendo pouca alusão a outros teóricos, a exemplo, os estudos desenvolvidos por Vygotsky (Lopes, 2010).

Essa realidade evidenciada por Lopes teve uma significativa mudança nos últimos anos, a exemplo o trabalho de Nobrega (2007), Lopes (2010, 2012, 2017), Juliasz (2012, 2017), Fasseira (2017), Corneto (2019) entre outros autores que, apesar de seus estudos não serem voltados para a Educação Infantil, fazem importantes diálogos com essa área de ensino, como podemos observar nos estudos de Almeida e Passini (2001) e Almeida (2010).

Dentre os recentes estudos que têm apontado a importância dos saberes da Cartografia na Educação Infantil, temos a Cartografia com crianças, tal como descrito por Lopes (2010), que se insere dentro dos estudos e pesquisas da Geografia da Infância.

A Cartografia com Crianças, contrapõe o posicionamento tradicional da Cartografia Escolar, valorando a criança como autora e produtora de mapas e buscando compreender, a partir de suas vivências, como elas constroem suas territorialidades pelo ponto de vista delas mesmas, segundo afirma Bogossian (2014).

Ainda segundo Lopes (2010),

Por todo o exposto, assumimos o termo “Cartografia Com Crianças” ...e não “Cartografia para Crianças”, por acreditarmos que essas são sujeitos que produzem suas singulares formas de representar o mundo

que nos inserimos e, portanto, levar em conta suas contribuições, estabelecer um processo que seja dialógico nesse trabalho, pode muito contribuir para o desenvolvimento da cartografia construída pelos adultos e para as formas de representar os espaços que vivemos (Lopes, 2010, pg. 225).

As crianças, desde pequenas, estão em constante interação com espaço e, em suas formas singulares de representar o mundo, são criadoras e produtoras dos espaços, “não, meros consumidores e/ou receptores de produções ou produtos espaciais dos adultos”. A partir de suas vivências na interação com o meio, elas “constroem suas territorialidades, dão nomes aos diferentes espaços, analisam a paisagem – tudo a seu modo, de maneira diferenciada do adulto”. (Bogossian, 2014, p.110). Essa maneira diferenciada e criativa de ver o mundo tem relação direta com suas vivências, uma vez que cada criança é única, cada infância se forja em um tempo e espaço diferente e, por isso, também é única.

Mapear o mundo, no nível dos olhos das crianças, de suas mãos, de seus pés, de seu corpo, de seu “ser e estar” no mundo, onde a totalidade das coisas revelam experiências próprias e relevantes, diferenciadas das dos adultos, mesmo que na fronteira com eles, trazendo a riqueza da criação infantil, das crianças, em suas presenças nas histórias e geografias humanas, tem sido um dos focos de nossos trabalhos (Lopes, 2018, p.66).

Com base nos estudos de Tomasello (2003; 2008); Stern (1992, 1998); Fichtner (2010), entre outros, suas pesquisas buscam apontar a necessidade de

(...) pensarmos a relação dos bebês com o mundo de forma diferenciada, deslocando das leituras marcadas por sua condição biológica, em que a maturação tem sido o caminho do desenvolvimento, em etapas fixas e universais, propondo um olhar para a relação interpessoal dos bebês humanos desde os primeiros meses de vida, suas competências sociocognitivas, suas diversas linguagens, eventos constituídos ao longo da filogênese humana que evidenciam uma ontogênese singular, demarcando nossas diferenças para os demais primatas (Lopes, 2012, p.2018).

Fundamentado em Vygotsky e em seus seguidores, suas pesquisas trazem importantes contribuições para o trabalho de cartografia desenvolvido com as crianças, este devendo pautar-se:

- . as crianças “mapeiam” o que conhecem...nem sempre o que veem;
- . as crianças ao construírem seus mapas usam por base a linguagem oral, eles constroem suas representações em estreito encontro com a linguagem oral, por isso “explicam”, “falam” sobre o que desenham;
- . nos processos de representações, as relações dialógicas estão muito presentes, sejam nas interações entre as crianças ou entre adultos. Assim a fala de uma determinada criança no momento, um mapa de um local, pode interferir de forma nos desenhos de outras crianças e vice-versa;
- . ao desenharem os locais, as crianças constroem estratégias de representação que são singulares e devem, por isso, ser consideradas a partir de suas lógicas no mundo e não como falta ou problema a ser superado;
- . os mapas das crianças buscam evidenciar o movimento presente nos seus cotidianos, elas não representam o estático somente, as formas e os objetos da paisagem, mas os processos que aí ocorrem também;
- . pessoas e animais são sempre destacados os desenhos, as formas na paisagem (em grande parte) aparecem acompanhadas de vida, seja ela qual for (Lopes, 2010, p. 218).

Assim, a cartografia com as crianças busca compreender como as crianças, por meio de suas lógicas infantis, vivenciam os elementos da cultura cartográfica, quais as lógicas utilizadas por elas ao se deparem com esses elementos.

Ler a infância pelo viés do espaço, compreender as crianças buscando suas lógicas, ouvi-las, sentir suas presenças no mundo, suas contribuições, suas formas de ser e estar, é uma contribuição política. Assumir que as crianças ao vivenciarem tanto uma realidade próxima, quanto uma distante, essa é concebida de forma diferenciada dos adultos, é incumbir-se de uma outra relação e justiça espacial para as diferentes pessoas que vivem e vivenciam os diversos espaços que constituem as nossas existências.

Nesse sentido, pensar a escala das crianças como um elemento importantes nas relações escalares que esculpem os espaços geográficos, em todas as suas expressões, significa não apenas respeitá-las, mas trazer as narrativas infantis e suas múltiplas linguagens, como integrantes nas ações que fazem parte da vida em sociedade (Lopes, 2018, p. 15).

E, segundo Lopes (2018), na compreensão destas lógicas, é preciso estar com as crianças, ouvindo-as, acompanhando o desenrolar de suas produções,

desvendando a riqueza do seu mundo, vivenciado e representado em seus registros. E isso só se mostra possível ao se deixar de lado a nossa forma adultocêntrica de pensar, buscando perceber o mundo pela escala das crianças.

Por isso, temos trabalhado com aquilo que temos chamado de “espaço desacostumado” (Lopes, 2014), sem a tentativa de prever previamente ou tipificar a relação das crianças com seus ambientes. Para nós, a gênese desse processo é sempre inaugural, marcada pela atividade criadora e autoral das crianças, presente na infância do humano. É assim que ouvimos narrativas infantis que nos lembram que os sentidos são constantemente “cruzados” na vivência da paisagem. (Lopes, 2018, p. 74)

O que interessa da Cartografia com crianças concentra-se no processo, não apenas no produto. Assim, a fala das crianças é uma ferramenta indispensável para desvendar a riqueza que há por trás de suas produções/criações, pois “mesmo que tenham tido prévio contato com os elementos que usam em suas criações, as oportunidades de observá-los ou vivenciá-los, ao reelaborá-los e combiná-los, criam um novo arranjo, algo próprio e singular”. (Lopes, Paula, 2020, p. 8). O respeito a essa singularidade pode ser vista na exposição dos trabalhos das crianças, na qual cada trabalho é único e reflete a capacidade criadora de cada autor.

3 HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Esse capítulo faz, inicialmente, um pequeno resgate histórico sobre o desenvolvimento da Literatura Infantil no Brasil, buscando evidenciar todo o processo de renovação e desenvolvimento desse gênero e sua estreita ligação com o desenvolvimento do ensino infantil. Busca também apontar o valor da Literatura Infantil para conhecimento geográfico no ensino infantil.

Nesse sentido, apresenta-se um levantamento dos trabalhos relacionados à temática discutida, com o intuito de verificar a produção científica dentro da área de estudo à qual se propõe essa pesquisa, ou seja, como a literatura infantil tem sido utilizada no Ensino de Geografia enquanto recurso didático de maneira geral, bem como na Educação Infantil.

Este estudo aborda as contribuições da Literatura Infantil para os saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil e como esses saberes podem contribuir na formação do futuro leitor. Buscando contribuir para essa formação apresenta-se a roda de histórias que evidencia a importância das imagens e a escolha do livro adequado a essa faixa etária, no intuito de contribuir na promoção do leitor.

3.1 Histórico da Literatura Infantil Brasileira para a infância

O aparecimento de uma literatura específica para o público infantil está diretamente ligado à concretização da ideia de infância. Se antes a criança era considerada um adulto em miniatura, com as novas concepções de infância, em meio à Idade Moderna, ela passa a ser vista como um ser com características e necessidades próprias. Esse “novo papel na sociedade motivou o aparecimento de objetos industrializados (os brinquedos) e culturais (o livro)”, e o desenvolvimento de “novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 17).

No Brasil, a literatura infantil surgiu como produção literária regular para a infância na virada do século XIX para o século XX. É claro que, durante todo o

século XIX, houve o aparecimento de algumas obras esporádicas propiciadas pela implantação da Imprensa Régia, no ano de 1808. Essa produção irregular, em sua maioria, constituía-se de traduções e adaptações de livros estrangeiros com forte caráter moralizante ou instrutivo, expressos em contos de fadas e fábulas da tradição europeia, por exemplo, o livro “O Joãozinho”, de origem francesa, publicado em 1858, em São Luís do Maranhão, pela Livraria Universal, constituindo-se o primeiro livro específico para o público infantil, destinado à leitura para meninos, de autoria de Charles Jeannel e tradução de Antônio Rego, sendo “adotado pelas autoridades respectivas nos colégios das Províncias do Maranhão, Piauí e Pernambuco”, deixando clara a carência, que se registra, de autores brasileiros (Arroyo, 1990, p. 72).

O que se nota é que o desenvolvimento da literatura infantil no século XX está diretamente relacionado à habilitação de um público consumidor, haja vista que o privilégio de ler no Brasil, até a segunda metade do século XIX, era restrito a uma pequena classe burguesa.

Assim, o desenvolvimento do ensino e a abertura de escolas de ensino primário gratuitas teve fundamental contribuição na mundialização do livro, propiciando o aparecimento de uma literatura escolar intimamente ligada à literatura infantil. É claro que este desenvolvimento foi possível em função da urbanização e do desenvolvimento de várias cidades, ambos decorrentes do avanço da industrialização, da consolidação da classe média, da modernização econômica e administrativa do país (Lajolo; Zilberman, 1984).

Além do modelo econômico deste Brasil republicano favorecer o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais, é preciso não esquecer a grande importância – para a literatura infantil – que o saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor. Assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional (Lajolo; Zilberman, 1984).

Observa-se que as primeiras produções literárias específicas para o público infantil no Brasil, bem como em outros países, foram as cartilhas e os livros de leitura. Até então, o processo de alfabetização das crianças contava

com o apoio de folhas manuscritas, uso de Cartilha de origem portuguesa e o método de soletração do silabário português (Arroyo, 1990).

Assim, os textos ou livros de leitura a que as crianças tinham acesso eram traduções portuguesas de obras europeias, que não contemplavam sequer a cumplicidade do idioma, escritas em um português que muito se distanciava do idioma materno dos leitores brasileiros.

Tais leituras eram quase sempre pesadas, de um espírito moralista acentuado na sua falsidade ou precariedade, obrigacionais sem o menor interesse pelo entretenimento como o compreendemos. O objetivo de tais leituras era armazenar na cabeça da criança conhecimentos fatos e conceitos dentro dos padrões sociais educacionais então vigentes (Arroyo, 1990, p. 83).

Durante muitos anos, por conta de um sistema de ensino com forte influência estrangeira, o Brasil não contou com publicações de autores brasileiros. Bem diferente da matriz europeia, não houve aproveitamento direto do material folclórico presente na tradição popular, transmitida pelas histórias orais. Isso porque, o Brasil, a partir da república, não só incorporou um modelo europeu de Literatura Infantil, como se apropriou também de um projeto educativo e ideológico no qual buscava aliar texto infantil e a escola, no intuito de difundir valores morais, religiosos e nacionalistas (Arroyo, 1990).

A carência material e cultural vai ser lentamente sanada pelo esforço consciente e idealista de alguns pioneiros: os “métodos” de Abílio César Borges e Felisberto de Carvalho, a Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro e a Cartilha da Infância de Carlos Galhardo, e posteriormente Coisas Brasileiras de Romão Puiggari (Coelho, 1982, p. 341).

A maioria dos livros que algumas crianças tinham acesso eram inspirados em fábulas e contos de fadas, grande parte com personagens que tomam a forma de pequenos animais, por exemplo, o livro Atíria, a borboleta, de 1950, de Lúcia Machado de Almeida, “O Cachorrinho Samba”, de 1949” e Maria José Dupré, autora que, dentre outros, demonstra, em suas narrativas, um “comprometimento com a veiculação de valores do mundo adulto e com a consequente puerilização da criança”. A visão que a maioria das histórias trás é

de criança frágil, desprotegida e submissa. A respeito do livro citado anteriormente, exemplificamos:

O texto exemplifica as duas características da ficção que recorre a animais como assunto e personagem:

a) o cão simboliza a criança; mais que isso: dá vazão a uma imagem de infância que a considera uma faixa etária frágil e desprotegida, necessitando amparo permanente e cuidados suplementares. Postula a incompetência da criança para cuidar de si mesma e justifica a intervenção constante do adulto na vida dela; b) o texto assume uma postura doutrinária, já que aproveita a ocasião para transmitir ensinamentos morais e inculcar atitudes, pregando principalmente a obediência (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 112).

Lajolo e Zilberman (1984) oferecem um panorama de qualidade e quantidade dos livros publicados para o público infantil no ano de 1942:

Em 1942, Lourenço Filho, em palestra para os membros da Academia Brasileira de Letras, apresentou um balanço da literatura infantil de seu tempo, constatando que, naquele ano, encontravam-se à venda “nada menos de 605 trabalhos, dos mais diversos gêneros e tipos”. A quantidade, no entanto, não justificava grandes entusiasmos, pois o conferencista também denunciava que, “dessas, 434 representam traduções, adaptações e mesmo grosseiras imitações”; e que, “das 171 obras originais de autores brasileiros, cerca de metade são de medíocre qualidade, quer pela concepção e estrutura, quer também pela linguagem. Não mais de metade desses livros mereceria figurar em bibliotecas infantis, se devidamente apurados quanto à forma e ao fundo” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 85).

Um livro que representou um marco decisivo no século XX, rompendo com uma literatura racional e tradicional, foi *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, lançado em 1921, como o “2º livro de leitura”, com ilustração de Voltolino¹¹, trazendo, em suas narrativas, temas do cotidiano das crianças e do cenário brasileiro, introduzindo, a estas histórias, elementos mágicos que enriqueceram e despertaram, em muitas crianças, o prazer pela leitura. O *saci*, lançado no mesmo ano, teve igualmente muito sucesso entre as crianças e, posteriormente, novos livros foram lançados pelo mesmo autor, entre eles, as *Fábulas* e o

¹¹ Voltolino, vago João Paulo Lemmo Lemmi (1884- 1926) um dos mais importantes desenhistas, caricaturistas e ilustradores da imprensa paulista do século XX.

Marquês de Rabicó. Suas histórias ganharam o mundo sendo traduzidas e comercializadas em vários países.

O livro de Monteiro Lobato – isto é curioso porque demonstra o amplo predomínio da literatura escolar – embora já com características específicas de uma literatura capaz de transcender o simplesmente pedagógico, a obra de intenção didática ou educativa, como os dois livros anteriores não as tinham – apareceu como “literatura escolar” conforme se lê do frontispício da primeira edição. Monteiro Lobato deve fazer concessões à literatura escolar no primeiro plano do êxito de sua obra literária para a infância. Nem de outra maneira, talvez a curto prazo, poderia ter vendido ao Governo do Estado um total de 30 mil exemplares da sua edição inicial (Arroyo, 1990, p.198).

Narizinho Arrebitado, junto com os livros *Através do Brasil*, de Manoel Bomfim e Olavo Bilac; *Saudade*, de Tales de Andrade, foram os três grandes livros da literatura escolar brasileira. É preciso salientar o importante papel que Lobato também desempenhou como tradutor de inúmeros clássicos, oportunizando, em sua época, aos brasileiros lerem histórias em sua própria língua. Entre suas traduções, podemos citar: *Pinóquio*, de Collodi; *Novos contos*, de Andersen; *Contos de Fadas*, de Perrault; *Alice no País das Maravilhas*, entre muitos outros (Coelho, 1982).

No entanto, o processo de renovação anunciado por Lobato, no qual suas obras tiveram grande repercussão, sendo apreciado por milhões de leitores, narrando histórias que refletiam o cotidiano e suas problemáticas, só ganhou força nos anos de 1970, ficando adormecido quase 40 anos:

Pode-se dizer, pois, que a aceitação de seus livros foi ampla e irrestrita, até o momento em que sua visão crítica do mundo foi-se tornando mais objetiva e, ao mesmo tempo, mais lúcida e feroz em relação à realidade de sua época. [...] A partir daí, as reações antagônicas não se fizeram tardar. As primeiras surgiram na cidade natal do escritor. Em Taubaté, por volta de 1934, tem início uma campanha contra Lobato, movida por colégios religiosos. Motivaram essa reação certas “verdades” divulgadas em *História do Mundo para Crianças* (1933) e *Geografia de D. Benta* (1935). Tal reação propala-se e chega até Portugal, onde Salazar proíbe a circulação da *História do Mundo*, já condenada no Brasil, por várias “distorções” ou livres interpretações dos fatos históricos (Coelho, 1982, p. 364).

A renovação retomada a partir de 1970 foi propiciada por alterações na infraestrutura do país, no qual o Brasil, através da continuidade de acordos firmados com órgãos internacionais, vivenciou várias reformas, tendo mais significativo reflexo na área educacional.

Ao longo dos anos 70, o Instituto Nacional do Livro (fundado em 1937) começa a co-editar, através de convênios, expressivo número de obras infantis e juvenis, o que representa, do ponto de vista do Estado, um investimento bastante significativo na produção de textos voltados para a população escolar, cujo baixo índice de leitura, por essa mesma época, começa a preocupar autoridades educacionais, professores e editores. Essa mobilização do Estado, apoiando e agilizando entidades envolvidas com livros e leitura, correspondeu, no plano da iniciativa privada, ao investimento de grandes capitais em literatura infantil, quer inovando sua veiculação (agora também confiada a revistas e livros vendidos em bancas ou diretamente comercializados em colégios), quer aumentando o número e o ritmo de lançamento de títulos novos (Lajolo, Zilberman, 1984, p. 124).

Assim, com a multiplicação de escolas, muitos livros foram publicados para atender o grande número de consumidores, com um comércio altamente promissor, muitos autores, inclusive os consagrados como Ana Maria Machado (1941), Mario Quintana (1906-1994), Vinícius de Moraes (1913-1980), Ziraldo (1932) e Ruth Rocha (1931), entre outros, começam a publicar suas obras, renovando e colocando em crise um modelo de literatura com cunho puramente pedagógico:

[...] todavia, como se trata de literatura e não de pedagogia, o ensinamento não deve aparecer no texto de forma explícita demais, atitude condenada, sobretudo a partir dos anos 70. O recurso utilizado é então a manipulação dos registros (narrativa/discurso), criando no leitor a ilusão de que não se trata de um ensinamento, até o final, quando este já está dado e o jogo pode explicitar-se (Perrotti, 1986, p. 125).

Esta renovação na Literatura Infantil foi refletida em várias obras cujas narrativas começavam a representar temas do cotidiano como a miséria, sofrimento infantil, marginalidade, poluição, sendo que, até então, eram considerados impróprios e evitados na Literatura para crianças. Essa literatura passou, ainda, a manifestar ênfase nos aspectos gráficos do texto, que

passaram a ter, a partir de então, importante e fundamental papel (Lajolo; Zilberman, 1984).

Vale ressaltar uma característica marcante na produção de livros no período de 1955 a 1975: a tendência de um centralismo geográfico com o eixo Rio de Janeiro e São Paulo, figurando como sede do maior número de editoras e publicações, impondo, a outras regiões, produtos culturais que não lhes eram específicos, destruindo traços típicos culturais de outras regiões. Nesse sentido, a literatura para crianças pequenas, de 0 a 6 anos, quase inexistia, surgindo apenas recentemente, em 1978, com a publicação da série Pique, pela Editora Ática, tendo grande sucesso e passando a ser adotada por outras editoras (Rosemberg, 1984).

Em 1997, foi desenvolvido o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), pelo Ministério da Educação - MEC, com o objetivo “de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”. No entanto, só no ano de 2008, mais de uma década depois, que a educação infantil foi incluída no atendimento pelo programa.

O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (Brasil, 2023).

Desde então, o programa garante a distribuição de acervos literários para todas as regiões do país, possibilitando o contato das crianças com um rico acervo e contando com autores referenciados para o público infantil. “O

Programa é reconhecido como ímpar no mundo, não apenas pelos altos investimentos, mas também pelo seu alcance”, sendo contempladas as escolas cadastradas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Pereira; Neto, 2015, p. 3).

3.2 Literatura Infantil e conhecimento Geográfico: algumas aproximações

Em muitos clássicos de nossa literatura brasileira, é possível vislumbrar por meio de suas narrativas lugares, regiões, costumes e pessoas, além de conhecer várias realidades sem sair do lugar. Essa possibilidade compartilhada em muitas obras foi responsável pelo fascínio de muitos geógrafos do século XIX e da primeira metade do século XX, que apontaram, desde então, o importante valor da literatura para o conhecimento geográfico (Marandola Jr; Oliveira, 2009).

Essa valorização é indicada pela capacidade de importantes obras literárias oportunizar, por meio de suas narrativas, o contato com diferentes contextos socioespaciais em determinadas passagens históricas nos mais diversos cenários brasileiros. Por exemplo, o clássico *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, entre tantos outros.

As obras literárias descrevem ambientes geográficos e relatam passagens históricas de extrema importância para a compreensão do contexto sócio-histórico narrado, bem como citam características de diversos personagens, relacionando-os à vida dos diferentes cenários brasileiros. Apresentam descrições de relevo e vegetação, hidrografia e ocupação do espaço (Rodrigues, 2019, p. 1019).

E é com essa estreita ligação entre a literatura e a Geografia que muitos pesquisadores, ao longo dos anos, vêm afirmando o importante papel que uma obra literária pode desempenhar como ferramenta didático-pedagógica na promoção de um ensino que oportunize o desenvolvimento do pensamento crítico, no qual a criança possa se ver representada nessas narrativas, por meio de uma literatura que promova a “ampliação da interpretação do que seja o mundo e como o mesmo é organizado, essa verificação crítica será direcionada

pelas experiências dos estudantes pela leitura imbricada à sua própria cotidianidade” (Silva; Barbosa, 2014, p. 80).

Assim como o alvo dessa pesquisa é a literatura como ferramenta didático-pedagógica, tendo a leitura de histórias como tema gerador, o próximo tópico busca apresentar um panorama de como essa ferramenta vem sendo explorada na construção de saberes na Educação Infantil.

3.3A Literatura como ferramenta didático-pedagógica: uma breve revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica tem por finalidade verificar a produção científica dentro da área de estudo a que se propõe essa pesquisa, ou seja, como a literatura infantil tem sido utilizada no Ensino de Geografia enquanto recurso didático de maneira geral e na Educação Infantil. O levantamento dos trabalhos foi realizado no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como no Google Acadêmico.

No primeiro momento, as palavras escolhidas foram: Literatura como recurso didático e Literatura como ferramenta pedagógica (Quadro I), com o intuito de conhecer como a literatura tem sido utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento. (Figura 23)

Em seguida, no quadro II, as palavras de busca se centraram em Ensino de Geografia na Educação Infantil e/ou Ensino de Geografia na Educação Infantil e séries iniciais (Figura 24).

O quadro III evidencia as publicações sobre o tema em forma de artigo científico tendo como termo de busca: “A literatura como recurso didático/ferramenta pedagógica/tema gerador para o ensino de Geografia na Educação Infantil” tendo como principal site de busca o Google Acadêmico (Figura 24).

Figura 23 - Quadro I: Literatura infantil como recurso didático/Literatura infantil como ferramenta pedagógica/Literatura como tema gerador

Natureza do trabalho	Título	Referência
Dissertação	Literatura infantil e educação matemática na educação infantil: Atuações pedagógicas, inspiradas em histórias infantis, com múltiplas linguagens e o voo de crianças bem pequenas	SILVA, Maria Kênia Firmino da, 2021.
Tese	Diálogos Educacionais entre Literatura Infantil, Educação Científica e Ambiental	PATRIARCHA-GRACIOLLI, Suelen Regina, 2021.
Dissertação	A Literatura Infantil de Monteiro Lobato Como Proposta De Recurso Didático Para o Ensino de Geografia	BISCOLA, Talita Gabriela Alda, 2020.
Dissertação	Linguagem cartográfica e histórias infantis: a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental	ABREU, Luana Maria Xavier Silva, 2019.
Dissertação	Educação Ambiental nos anos iniciais: a literatura infantil como recurso didático	ALMEIDA, Cristina Nazaré Goulart da Silva, 2018.
Dissertação	Literatura infantil associada a um software educativo como recursos didáticos no ensino de cores para alunos com Síndrome de Down	SOUSA, Priscila Batista de, 2018.
Dissertação	O ensino de Ciências nos anos iniciais com o aporte da literatura infantil	LANA, Márcia Priscilla Castro, 2018.
Dissertação	Produção de histórias infantis para os anos iniciais do ensino fundamental: um recurso didático numa visão CTS	RODRIGUES, Manoel Fábio, 2017.
Dissertação	Matemáticas presentes em livros de leitura: possibilidades para a educação infantil	ARNOLD, Denise Soares, 2016.
Dissertação	O processo de aquisição da leitura na escola: as contribuições da literatura infantil	SANTANA, Maria Rosinéia Dias de, 2015.
Dissertação	A Utilização da Leitura de Cordel como Instrumento Didático-Metodológico no Ensino de Geografia	SILVA, Joseilton Jose de Araújo, 2012.

Fonte: BDTD e CAPES, 2023.

Figura 24 Quadro II - Ensino de Geografia na Educação Infantil/séries iniciais do ensino fundamental.

Natureza do trabalho	Título	Referência
Dissertação de mestrado.	Os Saberes da Geografia no Contexto da Educação Infantil	ACAUAN, Andréa Tieppo, 2021.

Dissertação de mestrado	Noções espaciais e brincadeiras como mediação da aprendizagem na Educação Infantil	NAVES, Laila Maria de Sousa, 2021.
Tese de Doutorado.	O PENSAMENTO ESPACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma relação entre geografia e cartografia	Juliasz, Paula Cristiane Strina, 2017.
Dissertação de Mestrado	CARTOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Descobrindo o mundo à sua volta...	FASSEIRA, Mônica Yohana Alves, 2017.
Dissertação de mestrado	CARTOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O que dizem as pesquisas	CORNETTO, Nathalia, 2019.
Dissertação de mestrado	TEMPO, ESPAÇO E CORPO NA REPRESENTAÇÃO ESPACIAL: Contribuições para a Educação Infantil	Juliasz, Paula Cristiane Strina, 2012.
Dissertação de mestrado	GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Os Croquis de localização - Um estudo de caso	NOBREGA, Maria Luiza Sardinha de. 2007,
Tese de Doutorado	O LUGAR DO DESENHO E O DESENHO DO LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA: contribuição para uma geografia escolar crítica	Miranda, Sérgio Luiz, 2005.

Fonte: BDTD e CAPES, 2023.

Figura 25 Quadro III - A literatura como recurso didático/ferramenta pedagógica/tema gerador para o ensino de Geografia na Educação Infantil.

Artigos	Referência
Contribuições da Geografia para a formação do leitor	SANTOS, Elisa A. X.; SAMPAIO, Adriany A. M, 2017.
O uso da literatura infantil no ensino de geografia nos anos iniciais	MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski, 2015.
Contação de histórias na educação infantil: um recurso didático para ensinar geografia	SILVA, Lair Miguel da, 2014.

Fonte: Google Acadêmico, 2023.

O quadro I tem por objetivo conhecer o que se tem produzido cientificamente dentro da área de estudo a que se propõe essa pesquisa. E o que se nota, das onze pesquisas selecionadas, apenas três são referentes ao ensino de Geografia, e todas têm como público alvo o ensino fundamental, como o trabalho de Biscola (2020), “A Literatura infantil de Monteiro Lobato como proposta de recurso didático para o Ensino de Geografia”; Abreu (2019), Linguagem cartográfica e histórias infantis: a construção dos saberes

geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental e Silva (2012), “A Utilização da leitura de cordel como instrumento didático-metodológico no Ensino de Geografia”. O restante das publicações foge da temática pesquisada, ou seja, o Ensino de Geografia.

Todavia, é importante relatar, no universo da educação infantil, o interesse de outras áreas de conhecimento que já dialogam com o uso da Literatura Infantil em seus trabalhos, como é o caso do trabalho de Patriarcha-Graciolli (2021), “Diálogos Educacionais entre Literatura Infantil, Educação Científica e Ambiental”; de Silva (2021), “Literatura Infantil e Educação Matemática na Educação Infantil: Atuações pedagógicas, inspiradas em histórias infantis, com múltiplas linguagem e o voo de crianças bem pequenas”, bem como também o de Almeida (2018), “Educação Ambiental nos anos iniciais: a literatura infantil como recurso didático, entre outros.

No quadro II, selecionamos vários trabalhos que contribuíram significativamente para a pesquisa por mostrar um panorama geral do que se tem pesquisado dentro da área de Ensino de Geografia no campo da Educação Infantil e muitos dos trabalhos selecionados estão servindo para embasar o trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

Entre eles, citamos o trabalho desenvolvido por Juliasz (2012), “Tempo, espaço e corpo na representação espacial: uma contribuição para a educação infantil”, que, apesar de não ter sido selecionado no quadro 1, constitui-se um importante trabalho no qual o livro de histórias é utilizado como mediador na “construção do conhecimento”, por fazer parte da prática dos professores da Educação Infantil e instigar a imaginação das crianças. As histórias selecionadas pela autora tiveram, juntamente com outros recursos, papel fundamental no desenvolvimento de sua pesquisa com o intuito de estabelecer, por meio de suas narrativas, “uma ponte entre os conhecimentos sistematizados e o universo da infância” (Juliasz, 2012, p. 61).

E o trabalho de Acuam (2021) que, em sua pesquisa, analisou “de que maneira os/as professores/as que atuam na Educação Infantil agregam em seu fazer pedagógico temas pertinentes ao campo da ciência geográfica, saberes relativos ao espaço geográfico” (Acuam, 2021, p. 16).

No quadro III, apresentam-se três artigos que foram selecionados dentro da temática da pesquisa. O de Silva (2014), o de Martins (2015) e o de Santos (2017). Os três artigos exaltam a importante contribuição da literatura como recurso didático para o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de temas para o ensino de Geografia na Educação Infantil.

3.4A Literatura Infantil: Contribuições para os saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil

Desde pequenas, as crianças demonstram um grande fascínio em ouvir histórias contadas ou lidas, seja em seus lares com a família ou no ambiente escolar. Esse fascínio se faz presente pela possibilidade que uma história tem de abrir as portas para a imaginação, sendo possível por meio de suas narrativas viajar por diferentes lugares, contextos, paisagens e épocas, possibilitando, assim, o contato com diferentes culturas.

As histórias nos auxiliam também a lidar com diferentes conflitos, temas e problemas, ao nos possibilitar vivenciar, por meio da narrativa de alguns personagens, fragmentos do nosso cotidiano, esses que se misturam e se relacionam com a realidade vivida. A esse respeito, Gregorin Filho (2010) complementa:

A instância da leitura não é puramente passiva. O leitor, no momento do seu exercício de entender e interpretar os textos que o rodeiam, ativa a memória, relaciona fatos e experiências, entra em conflito com valores, coloca vários textos em diálogo (Gregorin Filho, 2010, p. 28).

Esse contato tão rico é oportunizado pela ampla diversidade de livros disponíveis no mercado editorial e até mesmo na própria biblioteca da escola, que conta com uma ampla variedade de textos que a compõem: as fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas além de textos autorais narrativos e poéticos.

Essa ampla variedade de textos oportuniza ao professor, juntamente com as crianças, abordar temas que podem contribuir para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do grupo, dentre um amplo universo de saberes socialmente construídos, de maneira prazerosa no qual todos têm a oportunidade de compartilhar vivências/experiências fazendo interlocuções que representam um crescimento contínuo do grupo.

Essa junção pode facilitar a construção de analogias entre o conteúdo científico que o professor precisa apresentar em sala, por meio de viagens imaginárias a partir da leitura, com a realidade vivida pelo aluno em seu cotidiano, o que por sua vez contribuiria com o processo de ensino-aprendizagem de maneira que atribuíssem significados (Biscola, 2020, p. 19).

Por meio dessas viagens imaginárias, a partir da leitura compartilhada com o grupo, é possível trazer, para a roda de leitura de histórias, problemas/experiências/vivências relacionados ao lugar do cotidiano das crianças, de modo a produzir conhecimento de mundo compartilhado, discutido e ampliado. Esse lugar de vivência das crianças, a paisagem que suscita tantas leituras, as interações que se estabelecem neste espaço, suas problemáticas que adentram para a sala de aula é área de domínio da Ciência Geografia: o espaço, o lugar e a paisagem são categorias por excelência de análise geográfica.

A histórias sensibilizam, encantam e por meio delas podemos conhecer “outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... é ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (Abramovich, 1997, p. 17).

Esse encantar por meio de pequenas histórias permite ao grupo abordar diversos saberes de maneira integrada e significativa, viajar por diversas culturas e lugares, enriquecendo e compartilhando vivências e leituras de mundo.

5.2 O ensino de Geografia como incentivo ao futuro leitor: Leitor de mundo...

Ler é mais que decifrar códigos, o ato de ler

que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

A criança, antes de ler a palavra escrita, é leitora de mundo. E essa leitura é propiciada pelas diversas interações/experiências/vivências que são estabelecidas no contexto no qual está inserida e se dão por meio da leitura do espaço, “o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens”. Fazer a leitura de mundo é “fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos)” (Callai, 2005 p. 228).

Ao fazer a leitura de mundo, a criança começa a pensar o espaço, a reconhecer e identificar lugares e paisagens e essa leitura geográfica pode ser estimulada desde a educação infantil, por meio de práticas pedagógicas que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26).

O incentivo desta leitura Geográfica desde a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento de um aluno crítico, que consiga compreender a realidade que o cerca, suas problemáticas, de modo que o professor tenha papel fundamental no estímulo para que a criança possa exercitar sua leitura de mundo, contribuindo para sua formação cidadã.

Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da

cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. Como você pode observar, a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens (Corsino *et al*, 2019, p. 22).

Essa contribuição ocorre por meio de uma educação libertadora e problematizadora na qual o aluno aprende desde criança a participar ativamente na hora de aprender, questionando, criticando e conhecendo a realidade que o cerca. E essa educação libertadora, alicerçada no diálogo crítico não se faz possível por meio de um ensino tradicional, bancário no qual o aluno é apenas um copo vazio que precisa ser cheio (Freire, 1987).

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 1987, p. 45).

A realidade, o lugar da criança, seu entorno são um laboratório no qual podem emergir diversos temas e problemas que podem ser desenvolvidos com as crianças e pelas crianças, essa leitura de mundo dá subsídios para o entendimento da palavra escrita, quanto mais ampla a leitura desse espaço mundo, mais facilidade a criança terá de compreender o conteúdo letrado.¹²

No entanto, como trazer esses temas para a sala de aula de maneira significativa? Como aliar a leitura de mundo das crianças com temas do cotidiano das crianças? A roda de histórias que faz parte da rotina da Educação Infantil constitui um momento ímpar que pode aliar a leitura de mundo das crianças com

¹² Ressalta-se a relevância do tema de pesquisa que se encontra a frente do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), este que faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. (Brasil, 2024)

temas do cotidiano, além de incentivar a formação de futuros leitores, leitores de mundo.

3.5A roda de histórias na Educação Infantil

“O Brasil não se constitui um país de leitores”, e essa determinação se dá por fatores de natureza social, econômica, histórica e cultural. Segundo os dados do Instituto Pró-Livro – IPL, o número de leitores em quatro anos caiu de 56% para 52 % no ano de 2019. O instituto define como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Buscando mudar esse quadro, e incentivar o hábito de ler, hoje, no Brasil, há inúmeras iniciativas, sejam públicas ou privadas, que buscam desenvolver ações para promover o hábito da leitura (Cademartori, 2012).

Contribuindo para o sucesso dessas iniciativas, as famílias e a escola têm papel fundamental. As famílias podem proporcionar às crianças, desde bem pequenas, o contato com o texto literário, que pode ser feito oralmente através da voz da mãe, do pai ou dos avós, por meio de histórias presentes nos livros ou até mesmo inventadas, lidas ou contadas, por exemplo, na hora de dormir, constituindo-se uma ação que exerce uma fundamental influência na formação do pequeno leitor.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo [...] (Abramovich, 1997, p. 16).

Nas escolas de Educação Infantil, desde o berçário, o contato com o mundo mágico das histórias infantis pode fazer parte do cotidiano das crianças, por meio da roda de histórias, constituindo-se um momento de interação que é muito apreciado pelas crianças, e que contribui significativamente para a promoção do hábito de leitura e para o desenvolvimento de muitas outras potencialidades, entre elas, o desenvolvimento da linguagem.

Esse momento interativo constitui um grande incentivo à formação de futuros leitores, contribuindo para o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, possibilitando-a a ampliar sua linguagem oral, seu vocabulário, aprimorar o gosto pela leitura e também reconhecer fragmentos de seu cotidiano nas Histórias, auxiliando a resolver e perceber problemas e possíveis soluções, ao mesmo tempo em que constrói, igualmente, hábitos saudáveis e novos significados podem ter acesso ao mundo maravilhoso da literatura infantil por meio da roda de histórias, ou em atividades nas quais as crianças possam explorar o universo mágico dos livros infantis (Santos; Sampaio, 2017, p. 8).

A roda de histórias pode ser feita dentro da sala de atividades ou fora dela, em um lugar que ofereça conforto às crianças, no qual elas possam se sentar todas juntas, tendo o livro e o professor como centro da atenção. Essa ação propicia momentos de silêncio, escuta, concentração e reflexão.

Esse sentarem-se todos juntos propicia à criança um maior envolvimento com o texto lido pelo professor, uma vez que ela ainda não lê a palavra escrita, mas é leitora de imagens. Esse envolvimento é justificado pelo papel fundamental que as imagens desempenham na literatura infantil, não se constituindo apenas mero ornamento, pois ampliam as possibilidades de diálogo entre o visual e o verbal, constituindo-se assim importante aliada das crianças no processo de leitura.

Assim, “as imagens, muitas vezes, funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro” (Corsino *et al*, 2019, p. 27). E é pela leitura dessas imagens “que a criança pequena vai podendo estabelecer relações entre o seu eu e os outros, tornando possível que determinada consciência-de-mundo passe a fazer parte integrante do seu pequeno mundo interior” (Coelho, 1982, p. 29).

No entanto o momento de leitura de histórias requer do professor alguns cuidados necessários para alcançar o interesse das crianças, que vão desde a escolha do livro adequado de acordo com a faixa etária, seleção e leitura previa, e fidelidade ao texto escrito:

Daí que quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou Lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando aquela ideia continuava deslizando, na página ao lado [...] (Abramovich, 1997, p. 20).

Desse modo, a leitura prévia contribui para a familiaridade com o texto, evitando erros e pausas desnecessárias no fluir da leitura, além de propiciar uma avaliação necessária do conteúdo da narrativa, evitando surpresas e textos inadequados ao leitor ouvinte.

Mas claro que não é apenas no terreno da leitura das palavras que a dificuldade pode surgir... E o conteúdo da história, as relações entre as personagens, as mentiras que ela pode colocar, os preconceitos que pode passar, a fragilidade duma narrativa onde não acontece absolutamente nada??? Como enfrentar a própria decepção ou a cara de lástima??? Por isso ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim, quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro lá do fundinho, e que, por isso, chega ao ouvinte (Abramovich, 1997, p. 20).

A fidelidade ao texto escrito proporciona às crianças a ampliação do seu vocabulário, não sendo necessário suprir da leitura palavras desconhecidas por elas, privando-as de se familiarizarem com uma linguagem culta. Outro ponto importante é ser literal ao que está escrito, pois incluir, resumir, pular uma parte da história lida pode criar confusão na construção da função da escrita pela criança, quando ela presenciar a leitura do mesmo livro por outra pessoa.

As modulações no tom de voz, a expressão facial e corporal e outros recursos são excelentes apoios que auxiliam na performance do professor leitor, capturando a atenção dos leitores ouvintes e proporcionando a identificação de elementos e relações com a narrativa que facilitam o processo compreensivo das crianças (Teberosky, 2019, p. 70).

Para oferecer às crianças a experiência da leitura em voz alta, precisamos garantir oportunidades para que se estabeleçam laços com aquilo que elas escutarão. Se o que queremos é que as crianças

compreendam e participem, é preciso criar condições para que isso aconteça. É importante dedicar tempo para prepará-las e orientá-las durante a leitura. Antes de começar a ler, é importante instaurar um tempo para criar o contexto. Trata-se de ajudar as crianças a pensarem no que será lido, a criarem expectativas e a formularem perguntas. Durante a leitura, não hesite em parar, dar lugar para as reações infantis, seus comentários, contrastes e perguntas (Teberosky, 2019, p. 70).

Outra forma de contribuir na construção deste contexto é selecionar mais de uma obra, apresentá-las às crianças e deixá-las escolherem qual será a história lida no dia. A partir do título e da capa do livro é possível instigar a curiosidade das crianças a respeito do conteúdo da história. Quem será que escreveu? A história fala de quê? Essas indagações despertam o interesse em conhecer a narrativa que o livro se propõe.

Nas escolhas de livros pelas crianças, um fato interessante é a preferência pelas mesmas histórias, o que demonstra seu interesse em aprender, e, por conseguinte, reproduzir oralmente como se elas mesmas estivessem lendo. Por isso, há a limitação do repertório de Histórias por parte das crianças (Rego, 1990).

Buscando contribuir para esse aprendizado da criança, ao ler a história na roda, é interessante ir mostrando página por página, propiciando a tarefa de ouvir e ler as imagens ao mesmo tempo, alcançando assim uma maior concentração e interesse no decorrer da história.

Além da roda de histórias, é importante também propiciar, às crianças, momentos de “Leitura Livre”, separando livros os quais as crianças possam manipular livremente, dentro do espaço da sala de aula ou fora dela. “Quando estão com os livros, brincando de ler, na hora da Leitura Livre, as crianças revelam o que já sabem sobre leituras, narrativas, livros e se defrontam com desafios e descobertas a serem feitas” (Figura 26) (Pimentel, 2016, p. 69).

Figura 26: Leituras livres



Fonte: (Uberlândia, 2020)

O despertar dessas descobertas hoje é facilitado pelas infinidades de livros disponíveis no mercado, tendo forma, conteúdo e autores diversificados. Há autores nacionais como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Regina Rennó, Maria Clara Machado, Viviana de Assis Viana, Lygia Bojunga, Eva Furnari, Sérgio Cappareli, Leo Cunha, entre outros, e alguns livros traduzidos e adaptados de autores estrangeiros.

Nessa infinidade de opções, qual livro escolher? Qual despertará a curiosidade das crianças? Um fato primordial que pode contribuir para o sucesso ou não de uma leitura na roda de histórias (uma vez que o primeiro sinal de que a história não é interessante é a dispersão da atenção das crianças) é a escolha do livro adequado ao público que se objetiva alcançar e essa escolha deve se ater à faixa etária e ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Os livros indicados aos bebês são aqueles confeccionados com diferentes materiais quais sejam tecido, plástico (como os livros de banho) ou papelão, com páginas grossas e quinas arredondadas que, além de proporcionar à criança

explorar as diferentes texturas, apresentem durabilidade e segurança diante da fase oral na qual eles têm grande necessidade de conhecer o mundo e as coisas pela boca. Os livros de imagens (ou álbuns de figuras) são os mais indicados nessa fase, pois estimulam a percepção visual e motriz dos bebês (Coelho, 1982).

As ilustrações nessa fase têm papel fundamental, pois quanto menor a criança, maior deve ser a ilustração, uma vez que essas imagens oferecem a possibilidade de conhecer e reconhecer, por meio de figuras nítidas, “fatos e coisas de seu universo, como os alimentos, os brinquedos, a hora do banho, os animais, as expressões faciais, entre outros” (Belmiro; Galvão, 2016, p. 12). Devido ao pouco tempo que os bebês conseguem se concentrar em uma atividade, o livro adequado tem que apresentar narrativas curtas distribuídas em poucas páginas, nas quais as imagens falam por si, não necessitando, muitas vezes, da linguagem escrita.

É bom lembrar que as ilustrações dos livros de literatura infantil são outro texto que as crianças leem. As imagens têm o poder de encantar os pequenos tão logo eles abrem o livro e começam a folheá-lo. [...] As ilustrações, com o texto escrito, ajudam a contar a história e enriquecem a imaginação dos pequenos leitores. Muitos livros de literatura infantil são verdadeiras obras de arte: as cores, os desenhos, as formas e o uso do espaço na folha criam um conjunto de imagens que encantam os olhos, desafiam a inteligência e alimentam a alma. Por isso, é muito importante que, ao lermos uma história, chamemos a atenção para as ilustrações e conversemos sobre elas (Belmiro; Galvão, 2016, p. 14).

Com o desenvolvimento e o crescimento do pequeno leitor, “os contos vão ficando mais longos e complexos em todos os seus elementos (narrador, personagens, trama, tipo de desfecho, ilustração, etc.)” (Colomer, 2016, p. 104).

Esse crescimento e desenvolvimento propicia um tempo maior de concentração no desenvolvimento das atividades, as histórias contadas passam a ter imagens completadas com textos curtos e elucidativos contribuindo para a elaboração/consolidação da linguagem.

Livros com imagens que devem provocar o conhecimento ou o reconhecimento de objetos e seres familiares à criança, em seu

cotidiano real e comum: brinquedos, móveis, recantos da habitação, bichos, alimentos... a serem designados oralmente pelo nome. Esse convívio com a imagem associada à palavra nomeadora, facilitará a operação mental que identifica a percepção visual e a palavra correspondente. Mas para que isso se dê a imagem deve ser nítida e imediata com poucas páginas (Coelho, 1982, p. 113).

Isso possibilita, a partir das ilustrações, nomear ações e objetos que fazem parte de sua vivência, propiciando o amadurecimento e a ampliação do mundo conhecido e da linguagem identificadora. “Daí que a natureza das ilustrações devam ser ‘realistas’, isto é corresponder à verdade do que as histórias estão contando”. Assim, livros que contemplem “elementos de Histórias de animais, fábulas e contos maravilhosos são alvo de interesse destes pequenos leitores de imagens e ouvintes de Histórias” (Coelho, 1982, p.12).

Como dito anteriormente, são inúmeras as possibilidades de autores, temas, formatos e ilustrações sendo possível assim, por meio de um olhar atento do professor, ofertar às crianças momentos únicos, significativos, que podem contribuir para a descoberta de um mundo mágico e rico que há por trás da leitura de um livro.

4 A LITERATURA COMO TEMA GERADOR PARA CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo final da pesquisa tem por objetivo ampliar o universo das práticas pedagógicas em sala de aula, criando situações de ensino tendo a literatura infantil como tema gerador. Essa “situação de ensino” se expressa no desenvolvimento de uma oficina que foi realizada tendo, como público-alvo, crianças de 4 a 5 anos.

A oficina tem, como eixo principal no desenvolvimento do trabalho, a roda de leitura e releitura de história, que aborda em sua temática, temas geradores de discussões/interações/trocas e construção de conhecimento, sendo planejadas e desenvolvidas tendo por base a perspectiva histórico-cultural, com referência principal nos estudos de Vygotsky (1979) e contribuições de outros pensadores que abordam a teoria psicogenética (Tomio, 2017). Nessa perspectiva, citamos também as contribuições de Sarmiento (1997) na análise das narrativas expressas no conhecimento de mundo das crianças e nos trabalhos de Edwards *et al* (1999).

Salienta-se que o objetivo principal da oficina não é o registro das atividades desenvolvidas pelas crianças (mapas, maquetes, pinturas), mas sim estabelecer um diálogo dessas produções com as narrativas das crianças, observando o que elas têm a dizer sobre as atividades, levando em conta suas lógicas infantis, sua cultura, de modo a considerar sua linguagem como essencial na sua constituição como sujeito, o que reflete assim na interpretação de suas produções (Lopes, 2009).

Diante disso, a oficina permitiu perceber qual conhecimento de mundo as crianças trazem a respeito dos temas desenvolvidos na oficina. Como elas percebem e representam o espaço? Qual seu lugar de vivência? Quais noções já têm desenvolvidas? O que entendem sobre espaço urbano e rural? Quais conhecimentos elas trazem sobre o meio ambiente? Elas se sensibilizam frente aos problemas ambientais?

Diante dos temas desenvolvidos na oficina, este capítulo está organizado em cinco seções e relata todo o trabalho desenvolvido em uma turma de crianças da Escola ao lado do rio.

4.1 O contexto da Escola ao lado do rio

A Escola ao lado do rio se encontra dentro de uma Área de Preservação Permanente - APP, a menos de 50 (cinquenta) metros do rio Uberabinha, este que se constitui importante fonte de abastecimento de água da cidade de Uberlândia-MG. Segundo a lei 12.654/2012, art.3º, entende-se por APP:

II - Área de Preservação Permanente - APP: área protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas (Brasil, 2012).

E, segundo o Art. 4º, considera-se APP, em zonas rurais e urbanas, para os efeitos desta lei:

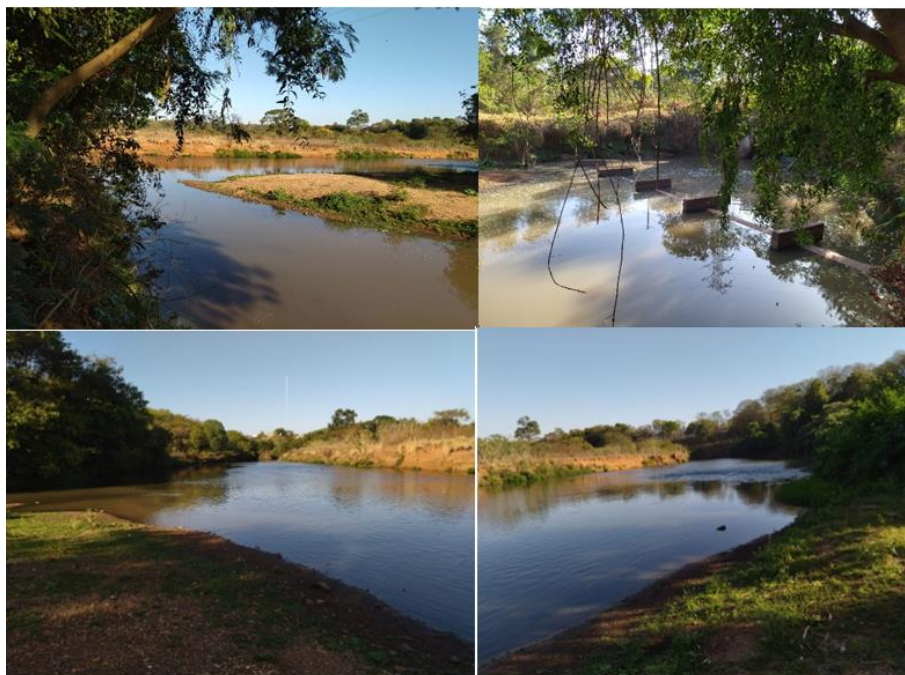
I - as faixas marginais de qualquer curso d'água natural perene e intermitente, excluídos os efêmeros, desde a borda da calha do leito regular, em largura mínima de: (Incluído pela Lei nº 12.727, de 2012).

a) 30 (trinta) metros, para os cursos d'água de menos de 10 (dez) metros de largura;

b) 50 (cinquenta) metros, para os cursos d'água que tenham de 10 (dez) a 50 (cinquenta) metros de largura (Brasil, 2012).

Próximo à escola há o encontro do rio Uberabinha com um dos seus afluentes (Figura 27).

Figura 27: Encontro do rio com seu afluente.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Apesar disso, a área de preservação permanente em torno da escola se encontra bastante degradada, com depósito de entulho em alguns pontos, vegetação nativa quase inexistente, além do desmatamento para o plantio de hortas.

De acordo com Lacorte e Almeida (2015),

Em pesquisa de campo realizada no local do córrego (...) foram encontrados diversos fatores agravantes dos impactos causados às APPs, entre eles, instalações de moradias irregulares, com descarte de resíduos sólidos e líquidos no curso d'água. Em algumas instalações foi possível observar até criação de animais, como galinhas, dentro da área que deveria ser protegida. Ainda, observou-se parte do terreno com solo exposto (Lacorte, Almeida, 2015, p. 10).

Há também a utilização inadequada de seu solo, materializada por meio de muitas construções irregulares em área de risco, construções estas que abrigam algumas famílias com crianças matriculadas na escola pesquisada.

Segundo Gondim (2012), a ocupação destas áreas promovida pelas famílias é fruto de um processo histórico de exclusão social que não garante à população de baixa renda a equidade do uso e ocupação do solo nas áreas urbanas, uma vez que se ignora a função social do uso do solo nas cidades

brasileiras. Essa falta de equidade tem como consequência “Tal dificuldade leva à ocupação e à degradação de áreas ambientalmente vulneráveis” (Gondim, 2012, p. 117).

De outro lado, há as ações especulativas do mercado imobiliário, que elevam os preços dos imóveis na medida em que retêm terrenos localizados em áreas dotadas de infraestrutura e com maior acessibilidade a serviços e equipamentos urbanos. Aos pobres, como foi dito, restam as periferias ou as áreas impróprias para a ocupação, inclusive aquelas declaradas como de proteção ambiental (Gondim, 2012, p. 121).

Estando parcialmente dentro dessa área de proteção ambiental, temos a Escola ao lado do rio, que se constitui uma das sessenta e oito Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS, do município de Uberlândia. Município este que está inserido na mesorregião do Triângulo Mineiro, do estado de Minas Gerais, sendo considerado o segundo maior em população do estado, com estimativa de 713.232 mil habitantes, segundo dados do último censo 2022 (Figura 28).

Figura 28: Mapa mesorregião do Triângulo Mineiro



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu - Image:MinasGerais MesoMicroMunicip.svg, own work, CC BY 2.5, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1113615>.

A Escola ao lado do rio atende, em regime integral, crianças de 1 a 3 anos de idade e, em período parcial, crianças de 4 a 5 anos, atendendo um total aproximado de 120 alunos, distribuídos em quatro salas, com cinco

agrupamentos. O horário de atendimento oferecido para as crianças do período integral é das sete às dezessete horas, com tolerância até às dezessete horas e trinta minutos e a escola também abre os portões às 15 horas para os pais que desejam e tenham disponibilidade de buscar seus filhos mais cedo. (PPP, 2016)

As crianças do integral são atendidas pelo professor e por profissionais de apoio, contando com um professor regente por sala, no período da manhã e no período da tarde as crianças são atendidas apenas pelos profissionais de apoio escolar. As salas em que são lotadas as crianças são organizadas segundo um quantitativo de profissionais por aluno, definido pela secretaria municipal de Educação. (Figura 29)

Figura 29: Quadro organizacional de atendimento.

Grupo	Regime	Idade	Nº de crianças atendidas.	Nº de criança por adulto
I	integral	1	24	6
II	integral	2	24	8
III	integral	3	24	12
1º período	Parcial tarde	4	24	24
2º período	Parcial manhã	5	24	24

Fonte: Instrução Normativa nº 002/03, publicada no diário oficial nº 2875, de 06/03/08.
Organizado pela autora.

A saber, a escola conta com dois profissionais de apoio volantes, além de um professor eventual, que ficam lotados nas salas que exigem um número maior de profissionais de acordo com a especificidade do período integral.

No que diz respeito à estrutura física e a equipamentos na área interna e externa, a escola conta com uma boa estrutura física que atende às necessidades da escola (ver anexo 2).

Em relação ao cotidiano escolar as crianças do período integral contam com uma rotina bem estruturada que envolve a indissociabilidade do cuidar e do educar. Assim, pela manhã, as crianças com seus responsáveis são recebidas e acolhidas, inicialmente, por um profissional na entrada principal da escola. Todos os pais adentram a escola para deixar seus filhos à porta do grupo do qual fazem parte. A saber, todos os grupos, exceto o grupo I, têm duas portas de

acesso, sendo uma pelo lado exterior, que permite aos responsáveis pela criança um contato direto com os profissionais que atendem aquele agrupamento, sem precisar adentrar o espaço interno da escola.

A acolhida acontece desde o primeiro contato do bebê e da criança com a escola. Por isso, ter um profissional acolhedor no portão é muito importante. A receptividade de todos auxilia significativamente no desenvolvimento da rotina e das atividades que acontecerão no cotidiano escolar e ao mesmo tempo contribui com a superação dos bebês e das crianças em separar das famílias, pois elas percebem que são bem-vindas. Ao receber e entregar a criança, ela deverá estar acordada para sua segurança, da família e da escola, sendo observado seu estado de uma maneira geral, físico e emocional. A chegada também é o momento de formação de importantes hábitos: localizar e guardar objetos, colocar e tirar roupas, amarrar e desamarrar sapatos. A criança precisa ser incentivada pelo professor a adquirir autonomia nessas questões logo nas primeiras semanas (Uberlândia, 2020, p. 111).

Nesse sentido, o contato direto oferece maior segurança às famílias e o estabelecimento de “parcerias e diálogos visando o bem-estar e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças”, possibilitando assim a construção de “uma relação de confiança entre família e escola, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação tencionando o bem-estar das crianças para que juntas participem de suas dúvidas, preocupações e avanços” (Uberlândia, 2020, p. 106).

Para a recepção das crianças, as salas são organizadas de modo que tenha, nos cantos, jogos ou brinquedos que despertem o maior interesse da turma em questão. O colo é sempre oferecido e está disponível para aqueles que necessitam um pouco mais de acolhimento.

Após a recepção, elas tomam café da manhã, partilham juntas as rodas de conversa, a leitura de histórias, musicalização, além de inúmeras atividades que envolvem diversas interações e brincadeiras que permeiam as várias áreas do conhecimento, seja na área interna ou externa da escola.

As rodas de conversa são um instrumento metodológico de extrema importância, em que se apresentam conceitos, motiva-se a participação em brincadeiras diversas, aguça-se a imaginação, conta-se histórias e/ou continua a leitura de livros. Possibilitam às crianças serem protagonistas, ganharem voz e serem ouvidas. São nesses

momentos que os profissionais da educação devem ter um olhar atento para dialogar e, a partir daí, conseguirem identificar as necessidades específicas de cada um. As rodas de conversa também estimulam o desenvolvimento da comunicação e interação entre as crianças, uma vez que, diante dessa prática, elas explicitam o desejo de serem ouvidas. Esse protagonismo é um gerador de construção da autonomia, do pensamento crítico e de suas expressões linguísticas (Uberlândia, 2020, p. 111).

À tarde, ao acordarem, elas têm a colação e desenvolvem outras atividades dirigidas, em seguida jantam e se preparam para o momento de ir embora. A higienização e o banho são oportunizados diariamente e sempre que há a necessidade da criança, no decorrer da rotina diária.

A organização e distribuição do tempo nas escolas constitui um dos maiores desafios para proporcionar à criança cuidados e educação de qualidade. Todo e qualquer momento deve ser pleno de estímulos, com desafios e oportunidades para aprender. É fundamental planejar bem as atividades de cada dia, no contexto de um plano semanal ou mensal de trabalho, construindo uma rotina organizada para atender as necessidades das crianças e para que ocorram aprendizagens intencionais (Uberlândia, 2020, p. 111).

No que diz respeito às crianças da pré-escola, que na escola em questão são representadas pelo 1º e 2º período, estas têm uma rotina um pouco diferenciada do regime integral. No horário da manhã, as crianças do segundo período têm seu horário de entrada às sete horas e, saída, às onze horas e vinte e cinco minutos e, à tarde, o horário de entrada é às treze horas, com saída às dezessete horas e vinte e cinco minutos.

Buscando acolher e receber as crianças no horário de entrada, o espaço é organizado com jogos, livros ou brinquedos que são dispostos nas diversas mesas coletivas ou em algum canto da sala. Após a recepção, dá-se início às atividades propostas para o dia, segundo o planejamento de cada professor. A roda de conversa continua a ser parte central para o início das atividades previstas no dia a dia da criança.

A roda, o círculo, cria a ideia de unidade. O grupo que se reúne dessa maneira compartilha um objetivo comum a todos os integrantes. Este momento é presente na rotina da Educação Infantil e, podemos afirmar, é um dos mais importantes para a organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças. Na roda, o professor recebe as

crianças, proporcionando sensações como acolhimento, segurança e de pertencer àquele grupo, aos pequenos que vão chegando. Por meio das falas, o professor pode conhecer cada um de seus alunos, e observar quais são os temas e assuntos de interesse destas. Na roda, o professor pode desenvolver atividades que estimulam a construção do conhecimento acerca de diversos códigos e linguagens. Também na roda deverão ser feitas discussões acerca dos projetos que estão sendo trabalhados pela classe, além de se apresentar às crianças as atividades do dia, abrindo também, um espaço para que elas possam participar do planejamento diário (PPP, 2016, p. 102).¹³

Nas diversas atividades previstas no dia a dia da escola, todas as crianças têm a oportunidade de explorar os diversos espaços oferecidos pela escola, a organização desses espaços busca favorecer a construção da autonomia da criança, ambientes estes que também podem ser alterados podendo se adequar de acordo com o planejamento do feito pelo professor, ou pela escola.

As professoras devem atuar de maneira a incentivar essa busca de autonomia, sem deixar de estar atentas para interagir e apoiar as crianças nesse processo. As professoras devem planejar atividades variadas, disponibilizando os espaços e os materiais necessários, de forma a sugerir diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações. A observação e a escuta são importantes para sugerir novas atividades a serem propostas, assim como ajustes no planejamento e troca de experiências na equipe (Brasil, 2009, p. 40).

A sala de atividades pode se transformar em vários cantos de brincadeiras, mesas podem virar cabanas, cadeiras assento de ônibus, as janelas com suas cortinas são um excelente palco para dramatizar histórias utilizando de fantoches, entre várias outras possibilidades. O refeitório, por ser um espaço maior, pode se transformar em sala de cinema ou espaço de brincadeiras coletivas, ou até mesmo em sala de reuniões escolares.

As práticas com brincadeiras constroem modos de ser e auxiliam as crianças a compreender aquilo que ocorre ao seu redor e em suas experiências de vida. A vivência prática das brincadeiras são os meios pelos quais elas tentam compreender como os adultos agem e o que fazem, e, para tanto, imitam seus atos e seus modos de ser, como

¹³ PPP. Projeto Político Pedagógico é um documento construído coletivamente pelos profissionais que atuam na escola, que visa orientar todo o processo educativo no decorrer do ano escolar.

também experimentam as possibilidades de sua própria vida, o que quer dizer que, através das brincadeiras, estão construindo e fortalecendo sua identidade, seu modo de ser (Lukesi, 2023, p. 48).

Os diferentes espaços externos são organizados por um cronograma cuja função é organizar e efetivar os diferentes usos da área externa por todas as crianças. Este cronograma (Figura 30) coordena, mas não engessa, a rotina, esta “podendo, dentro da necessidade ou especificidade do dia, ser alterada, visando sempre atender à criança com qualidade” (PPP, 2016, p. 100).

Figura 30: Cronograma de uso dos espaços.

CRONOGRAMA DE UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA
MANHÃ

SALA	HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
GI	09:00 – 09:30	QUIOSQUE	ATELIÊ	QUIOSQUE	CASINHA DE BONECA	BRINCADEIRAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
GII	09:30 – 10:00	CASINHA DE BONECA	QUIOSQUE	ATELIÊ	QUIOSQUE	
GIII	10:00 – 10:30	QUIOSQUE	QUIOSQUE	ATELIÊ	CASINHA DE BONECA	
2º PERÍODO	10:30 – 11:00	CASINHA DE BONECA	PARQUE	ATELIÊ	PARQUE	

❖ FAVOR PLANEJAR AS ATIVIDADES E PASSAR ANTECIPADAMENTE PARA A PEDAGOGA;
❖ FILMES, DOCUMENTÁRIOS, MUSICAIS E OUTROS DEVERÃO SER CONSULTADOS PREVIAMENTE.

Fonte: Mural de avisos da Escola ao lado do rio, 2023

Os espaços referendados no cronograma são: quiosque, ateliê, casinha de boneca e parque. No entanto, a escola conta com outros espaços que podem ser explorados pelas crianças como a praça com bancos de alvenaria, o jardim da parte frontal da escola, no qual as crianças podem ter contato com a terra, no desenvolvimento de projetos de horta ou jardinagem, e todo um pátio amplo concretado que pode ser palco de diversas brincadeiras (Figura 31).

Figura 31: Projeto Jardim Suspenso.¹⁴

Fonte: Arquivo da autora.

Como previsto no cronograma, a sexta feira é destinada a “Brincadeiras e contação de histórias”, o que faz parte de um projeto de contação de histórias e brincadeiras desenvolvido na escola com a cooperação de todos os grupos.

É fundamental haver espaços e momentos comuns para que as crianças maiores e menores estabeleçam comunicação e possam trocar informações, considerando que a troca com os mais experientes possibilita o desenvolvimento dos menos experientes em aspectos que ainda não estão totalmente desenvolvidos (Uberlândia, 2020, p. 119).

Assim, na execução desse projeto, semanalmente um grupo fica responsável por contar ou dramatizar uma história, ou propor uma brincadeira coletiva que envolva a todos. Manhã e tarde se intercalam de maneira que se de

¹⁴ Projeto desenvolvido com o grupo II, que tem, como objetivo geral, propiciar às crianças um maior contato com a terra. O “suspense” foi uma alternativa criada para proteger a produção das crianças de “mãos muito curiosas”. Salienta-se que, no decorrer do desenvolvimento do projeto, contamos com a incorporação de uma “moradora”, que fez seu ninho em uma das plantas do jardim, proporcionando às crianças a riqueza de poder observar todo o processo de nascimento/crescimento e abandono do ninho pelos passarinhos. A planta em questão era regada pelas crianças com o auxílio de uma escada, quando a mamãe passarinho saía para procurar comida. Ao final do semestre, o ninho já estava vazio e pôde ser levado para casa pela sua “dona”.

manhã está programada contação de histórias, à tarde, é dia de brincadeiras (Figura 32).

Figura 32: Contação e dramatização da história “Perigoso” pelos profissionais.



Fonte: Arquivo da autora.

Esse momento de interação e brincadeiras é um momento muito rico, no qual todas as crianças e profissionais podem estar juntos, ouvindo histórias, participando de brincadeiras, dançando ou dramatizando (Figura 33).

Figura 33: Contação e Dramatização da história da Dona Baratinha. Profissionais e crianças.



Fonte: Arquivos da autora.

Assegurar que as crianças circulem e brinquem nos vários espaços, em dias diferentes, evitando-se repetições monótonas, é dever da escola e direito da criança. Favorecer o brincar juntas ou em duplas e trios precisa ser uma prática constante, permitindo que a brincadeira e o brincar sejam momentos preciosos para o professor observá-las e engajar-se em conversas reais em torno da atividade que elas estejam fazendo. Vale lembrar que, mesmo por trás do brincar livre, existe uma intencionalidade, o que promove o aprendizado em diversos momentos (PPP, 2020, p. 116).

Com isso, a área verde do parque constitui um dos locais preferidos pelas crianças de todas as idades (Figura 34).

Figura 34: Área verde do parque



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Nesse espaço elas têm a oportunidade de brincar juntas, correr ou, até mesmo, comer amoras no pé, debaixo da sombra da amoreira – árvore que compõe o espaço mencionado – tendo, assim, um contato direto com elementos da natureza.¹⁵

As brincadeiras com água também têm presença marcante principalmente nas épocas de intenso calor. Assim, dar banho nas bonecas, lavar os brinquedos, brincar de guerra de bexiga, ou mesmo banho de ducha são

¹⁵ A saber, nem todas as instituições de Educação Infantil contam com uma área externa tão ampla e rica como a Escola ao lado do rio, que propiciam as crianças o contato com a natureza.

atividades bastante apreciadas pelas crianças e pelos diferentes grupos (Figura 35).

Figura 35: Atividades na área externa



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Outro espaço bastante valorizado é a casinha de bonecas que é organizada com móveis em miniatura (sofás, fogão, armário, pia, utensílios para cozinha, além de um quarto com cama e baú e, outro, com uma arara cheia de fantasias). Ali nesse espaço elas interagem, dividem e compartilham tarefas representando papéis sociais. Em um desses dias de brincadeira, na divisão de papéis, duas crianças decidiram que estava na hora de irem dormir, uma delas afirmou “não podemos dormir juntos, a gente não se casou” (Arquivos da autora, 2018, s.p.).

A partir dos meus estudos e pesquisas, percebo o quanto a brincadeira é essencial também no processo de formação e desenvolvimento da autoria infantil, uma vez que, nos sítios geográficos criados pelas crianças ao brincarem, na ocupação da fronteira entre o si e o outro, entre a criação e o vivido, a própria criança tem possibilidade de ser protagonista desse entrelugar [...] (Lopes, 2018, p. 54).

O espaço do ateliê é uma área coberta organizada com duas mesas grandes e uma parede revestida de azulejos brancos (utilizada para pintura), que proporciona o trabalho coletivo de todo um grupo, e uma estante cheia de

materiais artísticos e pedagógicos para dar suporte às atividades planejadas e executadas nesse espaço. Na abordagem Reggio Emília, o espaço assume a posição de “terceiro educador”, tal como observamos em Edwards (1999):

O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador” juntamente com a equipe de dois professores. A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas - não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (Edwards, 1999, p. 148).

Por se tratar de uma área de preservação permanente e corredor ecológico, muitas vezes, pequenos visitantes adentram os muros da escola, despertando curiosidade e encantamento nos pequenos, seja uma família de gambás, de micos, ou até mesmo o sapo e a pequena joaninha, personagens marcantes de várias histórias e músicas infantis (Figura 36).

Figura 36: Visita de uma família de Micos.



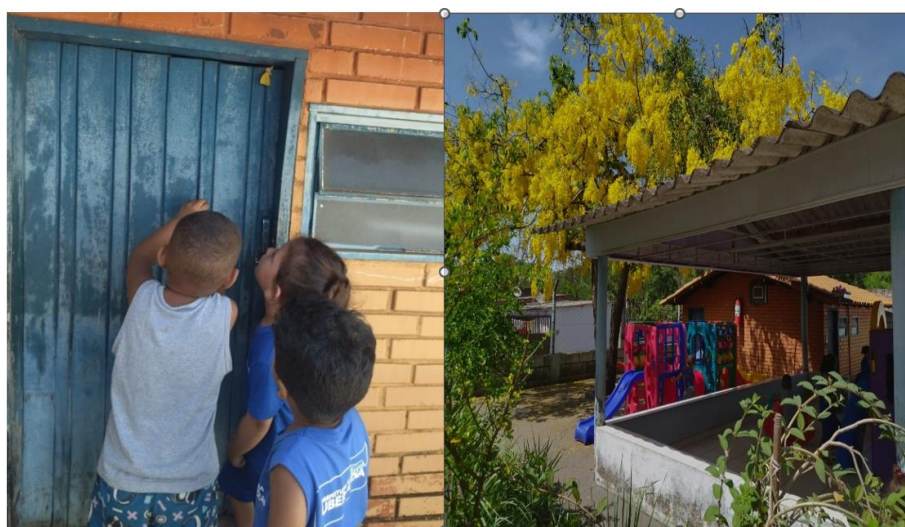
Fonte: Arquivos da autora.

Essa curiosidade e encantamento expressos nas narrativas das crianças, e captados pela escuta sensível do professor podem servir de ponto de partida

para uma “cartografia de desejos do grupo para, a partir dela, chegar-se à produção de novos conhecimentos e saberes”, que podem culminar no desenvolvimento de projetos que expressem os desejos e interesses do grupo (Lopes, 2018, p. 79).

Desse modo, esse encantamento pode ser visto a partir do simples observar sensível da criança e com as crianças, como quando presenciam o nascer de uma borboleta amarela, personagem sempre presente nas músicas, e histórias infantis (Figura 37).

Figura 37: O nascer da borboleta amarela¹⁶.



Fonte: Arquivos da autora.

Segundo o autor supracitado, os projetos desenvolvidos com as crianças deslumbram por toda intencionalidade, princípios e concepções dos profissionais responsáveis pela educação infantil.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de

¹⁶ As crianças brincavam tranquilamente no quiosque e, de repente, um pequeno grupo se juntou em frente à porta da casinha para observar o nascimento da borboleta amarela, que estava acabando de sair de seu casulo. O silêncio demonstrado pelas crianças reverencia o importante momento, que fora quebrado quando outra criança, já impaciente, bate à porta... e a borboleta, já pronta, bate as asas e voa.

desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2017 p. 38).

Esses princípios, aliados às várias áreas de saberes inclusive os geográficos, devem favorecer o desenvolvimento autônomo e crítico, de modo a contribuir para novas formas de ler o mundo, exercitando assim uma nova cidadania. (Lopes 2018).

4.2A história de Mariana como tema gerador para o contexto da Escola ao lado do rio

A história de Mariana foi escrita por esta pesquisadora, no ano de 2008, juntamente com outras duas histórias. No entanto, o processo de ilustração dessa história só foi concretizado no ano de 2023, pela artista Marina Vargas. As ilustrações evidenciam a transição da área urbana para a área rural, retratando em suas imagens um pequeno recorte da paisagem do cerrado, de modo a compartilhar com os leitores a riqueza dessa flora que “é comumente desprezada pela população, que tende a considerá-la pobre e desprovida de beleza e utilidade” (Bizerril, 2021, p. 28). O intuito é oportunizar às crianças, desde os primeiros anos de idade, conhecerem para, assim, valorizarem sua beleza, visto que na cidade encontramos muito poucas árvores nativas.

Os personagens que formam a narrativa foram pensados e ilustrados com o objetivo de trazer a representatividade da família negra em suas páginas em consonância com a lei 10.639 de 2003, de modo a superar o etnocentrismo europeu e construir referenciais positivos de representatividade negra (Brasil, 2003; Gomes, 2005), o que contribui para o desenvolvimento de referenciais importantes na construção da identidade infantil e possibilita assim à criança:

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 10).

O livro é composto de sete ilustrações, contando com 5 cenas cada uma delas, com aproximadamente duas linhas escritas. A narrativa história é voltada principalmente para a questão ambiental e representa a frustração/tristeza de Mariana ao se deparar com a seca do pequeno riacho que era alvo de suas brincadeiras na pequena fazenda.

Ao vivenciar a história por meio de suas narrativas, é oportunizado às crianças que tragam, para a roda, vivências, que têm relação direta com a realidade socioeconômica e cultural em que se inserem, fazendo assim interlocuções da história narrada com sua realidade experienciada pelas crianças em seu cotidiano.

Essas interlocuções são propiciadas pela sua capacidade criadora, com a qual ela constrói, combina, e reelabora impressões vivenciadas anteriormente “exigindo novas situações e novo comportamento” (Vygotsky, 2018, p. 15).

A saber, o tema gerador é oriundo do referencial teórico apresentado por Freire (1967). Este parte da realidade dos homens, no contexto socioeconômico e cultural em que ele se insere e “só sendo compreendido nas relações homens-mundo”. Assim, “investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens em relação à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 1987, p. 50).

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Freire, 1987, p. 50).

Assim, a história da Mariana como tema gerador buscou, por meio de suas narrativas, gerar discussões, ampliar experiências, suscitar descobertas para oportunizar que a sala de aula seja palco para as vivências das crianças, suas percepções de mundo, seu conhecimento que, compartilhado pelo grupo, propiciou a construção de um conhecimento rico e significativo, no qual todos tiveram a oportunidade de aprender uns com os outros.

A história de Mariana foi peça central para a realização dessa pesquisa que culminou no desenvolvimento de uma oficina cujo tema gerador são suas

narrativas, estas que suscitaram vivências e possibilitaram, na troca de saberes, a construção de um conhecimento mútuo.

4.3A oficina “Literatura como tema gerador na construção de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil”

O desenvolvimento da oficina “Literatura como tema gerador na construção de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil” foi a culminância de uma pesquisa-ação que foi desenvolvida no Município de Uberlândia, em uma Escola Municipal de Educação Infantil – escola na qual esta pesquisadora tem o cargo de educadora infantil efetiva, com crianças de 5 anos do regime parcial – incorporando-se ao projeto de Educação Ambiental desenvolvido pela escola e fundamentado em sua Proposta Político Pedagógica – PPP, além dos referenciais que orientam essa etapa de ensino. Segundo Thiollent (1986):

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, Michel, 1986, p.14)

No desenvolvimento inicial do trabalho, fez-se necessário um levantamento das principais publicações a respeito do tema de pesquisa, no intuito de avaliar o que já se produziu e quais os principais autores que discutem as temáticas e conceitos que foram abordados no desenvolvimento de todo o trabalho. Assim, pontua Gil (2002) que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Tendo por base os estudos de Vygotsky de 2010 e de 2018, bem como de contribuições de alguns seguidores seus, escolhemos a faixa etária de 5 anos por apresentar maior nível de desenvolvimento da linguagem oral e simbólica em relação às outras turmas, apresentando um conhecimento de mundo mais amplo, além de rica imaginação e criatividade típica da idade (fase dos porquês).

A oficina, como última parte do desenvolvimento desta pesquisa, foi pensada com o intuito de oportunizar às crianças, por meio de uma prática prazerosa e significativa, compartilhar vivências, experiências e construir conhecimentos, valorizando seu protagonismo infantil.

A questão fundamental das oficinas é inovar e transmitir os conteúdos de uma forma mais simples e descontraída, trazendo o assunto escolar para o cotidiano dos alunos. Mostrando-os que o aprender e o ensinar não são práticas mecânicas, mas sim práticas prazerosas e divertidas (Monteiro, 2019, p. 1).

A oficina foi ministrada no mês de agosto do ano de 2023, nos dias 7 e 10, com duração de oito horas, divididas em dois dias da semana, tendo, como público-alvo, as crianças de 5 anos do II Período do turno da manhã e foi ministrada pela pesquisadora Elisa Aparecida Xavier Santos que também contou com a colaboração da professora regente responsável pela sala. Como eixo principal do desenvolvimento do trabalho, a roda de leitura e releitura de histórias abordou, em sua temática, temas geradores de discussões/interações/trocas e construção de conhecimento, de modo que estes temas estejam enraizados e contextualizados na realidade vivida pelas crianças, nas relações estabelecidas com seu mundo social e físico e seu conteúdo amarrado a situações presentes no seu dia a dia (Kramer, 1998).

O seu desenvolvimento contou com atividades tais como: pinturas, colagens, confecção de maquetes, desenhos, além do trabalho de campo, que foi realizado no segundo dia da oficina. Nesse sentido, o trabalho de campo realizado constituiu-se um elemento essencial no desenvolvimento da pesquisa, aliado às rodas de história e de conversa.

Como metodologia qualitativa de coleta de dados, elegemos a pesquisa narrativa que se apresenta como uma das cinco modalidades da pesquisa

qualitativa, que tem como característica estudos embasados em “relatos, escritos ou falados, ou em representações visuais dos indivíduos”. Em sua forma mais comum, consiste em reunir histórias sobre determinado assunto com o propósito de conhecer um fenômeno específico (Gil, 2002, p. 33).

Nas diversas atividades propostas no desenvolvimento da oficina com as crianças, grande parte dos dados coletados foram obtidos na roda de conversa com as crianças, propiciando, a partir de suas narrativas coletivas e individuais, compreender como elas veem, interpretam e representam o mundo (Passeggi *et al*, 2018, p. 4).

Assim, as narrativas infantis, coletivas ou individuais, tiveram papel primordial na obtenção dos dados desta pesquisa, o que propiciou conhecer as crianças, suas lógicas infantis e “compreendê-las como portadora de uma cultura diferente da cultura do mundo adulto” (Melo, 2009, p. 64), estas que têm formas diferentes de ver e representar o mundo expresso em suas narrativas e produções. “A criança é produtora de cultura, interpreta o mundo e o ambiente em que vive pelas atividades que realiza e, por isso, merece ter espaços para falar e ser ouvida”, e esse espaço por excelência deve se constituir o espaço educativo (Vilas Boas; Nacarato, 2019, p. 205).

Com efeito, quando se trata da pesquisa com crianças, e não sobre elas, o desafio é duplo: por um lado, superar o preconceito contra a produção do conhecimento com base em percepções subjetivas, por outro lado, legitimar a palavra e a reflexão da criança sobre suas próprias experiências. O primeiro desafio concerne a rupturas epistemológicas, em jogo na pesquisa qualitativa; o segundo diz respeito às rupturas com o saber do senso comum e suas repercussões sobre uma visão adultocêntrica em ciência, que se recusa a conceber a criança pelo que ela “já compreende”, e não pelo que ela “ainda não entende”. O que exige do pesquisador muito rigor para interpretar a interpretação da criança no seu esforço de dar sentido aos acontecimentos. Muitas vezes, a criança percebe apenas com o corpo o que lhe acontece, e não quer, ou não deseja verbalizar. O cuidado é, portanto, evitar reduzir seus modos de refletir e de interpretar o mundo (Passeggi *et al*; 2018, p. 3).

Salienta-se que o objetivo principal da oficina não foi o registro das atividades desenvolvidas pelas crianças (mapas, maquetes, pinturas), mas sim estabelecer um diálogo dessas produções com as narrativas das crianças: o que elas têm a dizer sobre elas mesmas, levando em conta suas lógicas infantis, sua cultura, considerando sua linguagem como essencial para a sua constituição

como sujeito, o que reflete, assim, na interpretação de suas produções (Lopes, 2009). E esse interpretar, ao ouvir sobre o que elas têm a dizer sobre suas produções, só se mostrou possível por meio de uma escuta sensível, o que atribui valor ao que elas têm a dizer, a ensinar e a compartilhar, não impondo sobre elas a nossa leitura de mundo.

Esse ouvir o que elas têm a dizer só se mostra possível por meio de uma escuta sensível que “trata-se de um escutar/ver” apoiado na empatia com as crianças (Barbier, 2004, p. 94).

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior as atitudes” e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna” na minha linguagem) (Barbier, 2004, p. 94).

Na coleta de dados destas narrativas, a câmera de vídeo se constituiu um instrumento indispensável e essencial para o desenvolvimento de toda a pesquisa, “pois a filmagem permite captar com precisão a fala e os gestos dos alunos, o que nossa memória ou o campo visual no momento da coleta de dados não consegue alcançar” (Juliasz, 2017, p. 34). Além de gravar o que elas têm a dizer sobre as suas produções, colocando suas lógicas e vivências de mundo representadas.

As fotos também apresentaram o papel fundamental de materializar essas narrativas, por registrar aspectos e particularidades que a filmagem não alcança, juntamente com as notas de campo (Ludke, 2018), o que possibilita descrever percepções, contextos, que escapam às gravações.

Os dados coletados por meio do desenvolvimento da oficina, foram transcritos, codificados e organizados dentro das temáticas abordadas e posteriormente foram analisados e interpretados. Utilizamos, como metodologia de análise de coleta de dados, a análise de conteúdo, à luz da teoria Histórico-cultural de Vygotsky e seus seguidores, contribuições do campo de estudo denominado Geografia da Infância e alguns autores já citados anteriormente. Na visão de Gil (2002):

Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas (Gil, 2002, p. 197).

Fizemos uso do instrumental “nota de campo” para organizar e transcrever os dados coletados, sejam coletivos ou individuais, aproximando assim as narrativas das atividades de registro, o que facilitou a interpretação dos resultados.

Todos os objetivos da oficina foram contemplados dentro dos eixos norteadores, quais sejam “interações e brincadeiras”, propostos pela DCNEI, e nos campos de experiência propostos pela BNCC, claramente visualizados nos campos do “eu, você e nós” e “espaços, tempos, quantidade, relações e transformações”.

Assim, segundo as DCNEIs, esse trabalho buscou garantir às crianças a possibilidade de vivenciarem experiências que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” e que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 25).

A saber, a sequência de atividades presentes na oficina visou responder à pergunta central do nosso trabalho: “Verificar como a literatura como tema gerador pode contribuir para a construção de saberes da Geografia no contexto da educação infantil”. Assim, a história utilizada como tema gerador abordou conceitos que são a base do conhecimento geográfico, suscitando discussões e possibilitando o compartilhar de experiências e conhecimentos entre todos os envolvidos na oficina.

Como dito anteriormente, a oficina teve duração de oito horas, divididas em dois dias de aulas, de modo que, no primeiro dia de seu desenvolvimento, estavam presentes 14 crianças, no entanto essa pesquisa obteve a amostra de apenas 12 participantes que se enquadraram no critério de exclusão / inclusão da pesquisa (Ver anexo).

O primeiro dia de oficina, portanto, foi dividido em dois momentos. O primeiro momento foi marcado pela leitura e releitura da história de Mariana e, o segundo, realizou-se o desenvolvimento da atividade de produção de uma maquete.

4.3.1 O primeiro dia da oficina

O primeiro momento ocorreu após a recepção das crianças em que foi servido café da manhã e no qual as crianças foram convidadas a participar de uma roda pela pesquisadora presente. A saber, esse primeiro momento teve como objetivo, tendo a história da Mariana como tema gerador, “conhecer quais as leituras que as crianças trazem sobre o que seria específico da cidade e da área rural, e quais os elementos que estão presentes em um espaço, no outro ou nos dois e em qual espaço ela se insere, além de buscar sensibilizar as crianças sobre a necessidade da preservação ambiental.

Assim, em roda, inicialmente foi reapresentado de forma breve o desenvolvimento da pesquisa pela autora às crianças (haja visto que a proposta já havia sido apresentada no dia de assinatura do termo de consentimento por elas) e todas as etapas de desenvolvimento do trabalho que estavam previstas naquele dia (Figura 38).

Figura 38: Roda de conversa antes da leitura da história.

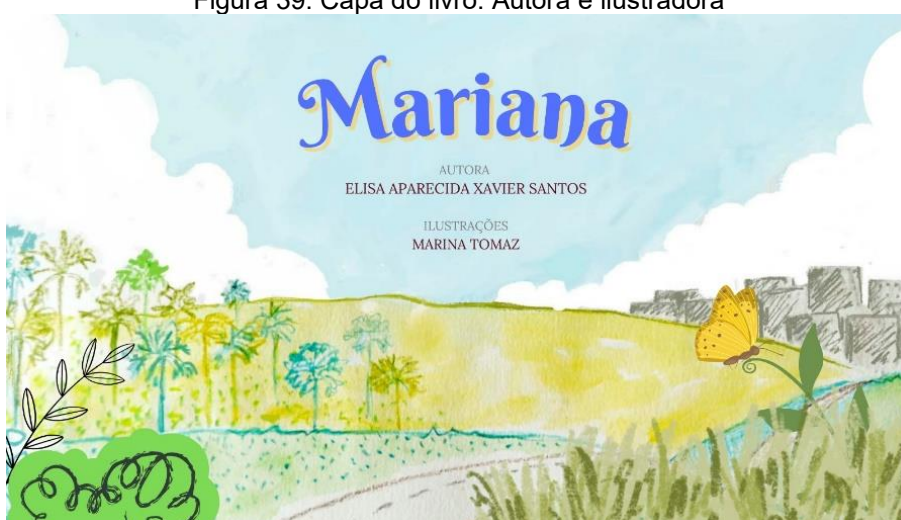


Fonte: Santos, 2023.

A organização em roda se justificou por propiciar contato mais direto com as crianças, e pelas crianças, sendo possível “olhar olho no olho” e poder estar atento às suas expressões e narrativas, valorizando suas contribuições além de propiciar uma melhor leitura visual das imagens da história narrada.

Após citar os autores responsáveis pela ilustração e pela narrativa, evidenciando os seus papéis na elaboração de um livro, foi combinado com as crianças que, após a narrativa da história, faríamos uma releitura juntos (Figura 39).

Figura 39: Capa do livro: Autora e ilustradora



Fonte: Arquivos da autora

Durante a narrativa, foi possível ver o envolvimento do grupo com a história lida, o olhar atento, o silêncio dispensado, a curiosidade reforçada em cada cena apresentada, o encanto com as ilustrações. Esse encanto é evidenciado nas palavras de SC¹⁷: “nossa tia que bonito! Parece iluminada” no momento da leitura da página 5 do livro, que ilustra “as brincadeiras de Mariana no pequeno riacho”.

A releitura da história foi feita com a reapresentação de todas as páginas da história, instigando as crianças por meio dos “porquês” a compartilharem com o grupo suas percepções e contribuições sobre a história lida.

¹⁷ Buscando proteger o anonimato das crianças na realização da pesquisa, de acordo com o conselho de ética, utilizamos para designar os sujeitos da pesquisa apenas as letras iniciais dos respectivos nomes.

A primeira e segunda cena da história ilustra a saída da família de Mariana em direção à pequena fazenda na casa dos seus tios (Figura 40).

Figura 40: Página 2 do livro: Mariana



Fonte: Arquivos da autora

Observe o diálogo abaixo:

Pesquisadora: A Mariana sai de onde? Onde ela mora?

GV responde primeiro: Na cidade

JLA confirma: Na cidade.

Pesquisadora: Então a Mariana mora na cidade? Quem estava dentro do carro com Mariana?

ML, GV, JLR: A mãe dela e o pai dela.

Pesquisadora: Olha o trajeto que eles estão fazendo. Será que estão na cidade?

ML, SS, GV, LM, JLA: Não.

SS: Não, estão na fazenda.

JLA: Já [es]tá na fazenda pois a estrada é de terra.

Interessante pontuar o olhar atento das crianças ao fazer a releitura da imagem da cena um. Durante o período de transcrição, esta pesquisadora se deparou com o seguinte questionamento: onde estava a estrada de terra que as crianças marcaram como “já [es]tá na fazenda pois a estrada é de terra”? Ao analisar as cenas um e dois inicialmente, cogitou-se que as crianças poderiam estar interpretando o trajeto da segunda cena como “estrada de terra”. No entanto, essa suspeita foi descartada ao constatar a marcação na cena um, feita pelas crianças “na parte branca da imagem como início da estrada de terra” e, assim, o começo da fazenda, que até então estava invisível ao olhar “adulto” desta autora.

Em conversa com a profissional responsável pela ilustração do livro, Marina Tomaz, na busca por compreender qual a intenção da colocação da faixa branca na imagem, a ilustradora respondeu:

A faixa branca na imagem, que retrata a criança viajando, na verdade, foi pensada para que pudesse criar uma solução estética para o desenho e para o encaixe do texto. Não houve intencionalidade de indicar a chegada à casa dos tios, o que nos mostra como a leitura de imagem pode nos indicar camadas diferentes de apreensão e elaboração do contexto social e espacial em que vivem.¹⁸

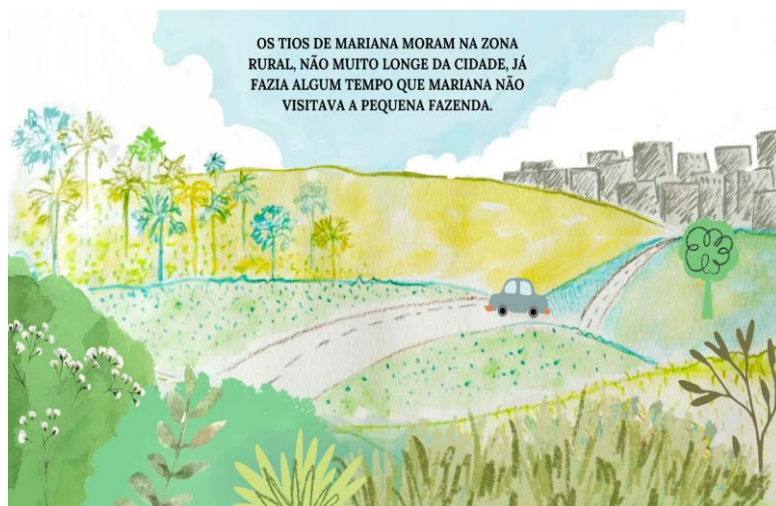
As crianças, com sua capacidade criadora, conseguiram mostrar um novo olhar para a interpretação da cena, isso se mostra possível por meio de suas vivências espaciais, que marcam suas “particularidades pessoais que participaram da definição da criança com uma dada situação” (Vygotsky, 2018, p. 79). Ainda segundo Vygotsky (2018):

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste em que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa (Vygotsky, 2018, p. 22).

Na releitura da cena 2, foi possível verificar que as crianças têm uma leitura espacial muito clara, ao elegerem seguramente, por meio de suas contribuições, a parte do cenário que representa a cidade e o trajeto que leva à casa dos seus tios. Interessante pontuar que as crianças trouxeram um conceito “novo” para representar o lugar ao qual Mariana estava indo visitar com sua família, denominada por ML como “roça”. (Figura 41)

¹⁸ Este excerto é referente a uma conversa, pelo telefone, que a pesquisadora teve com a ilustradora do livro mencionado.

Figura 41: Página 3 do livro “Mariana”.



Fonte: Arquivos da autora.

Na cena 3, Mariana “*tá correndo*” (GV); “*para ir para o rio*” (ML); “*para pular em cima do rio*” (ML); “*para dar um mergulho*” (JLA); “*mergulho não! É doida? Ela queria brincar no rio* (JM) (Figura 42).

Figura 42: Página 4 do livro “Mariana”



Fonte: Arquivos da autora

Quando a pesquisadora perguntou se a Mariana poderia brincar nesse rio, JM respondeu: “Acho que não”. Quando foi indagado ao grupo se o rio do qual Mariana se lembrava era limpo, a grande maioria respondeu que sim. Com isso, ao contextualizar a resposta das crianças, a pesquisadora observou, junto com a turma, o cenário que mostrado na cena apresentada na página 4 do livro e a resposta obtida foi: “a água cristalina e as pedrinhas brilhantes ao fundo, e os pequenos lambaris” (Figura 43).

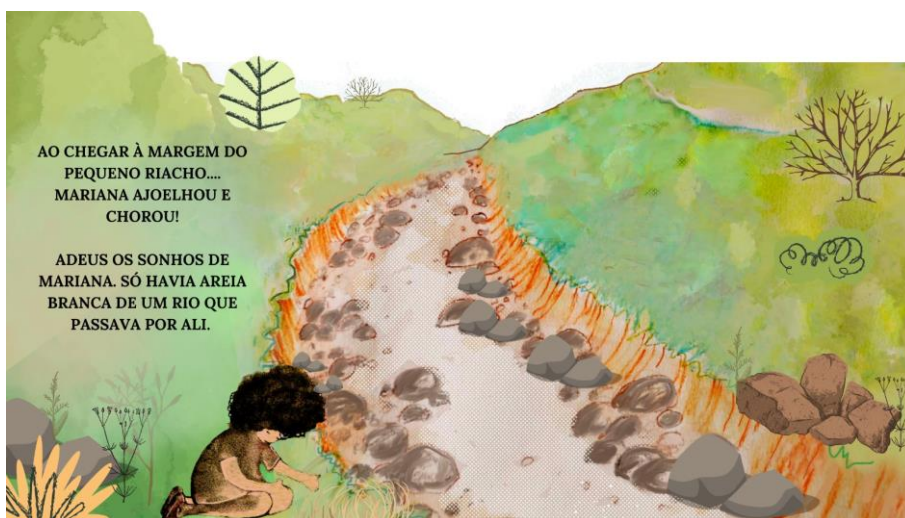
Figura 43: Página 5 do livro “Mariana”.



Fonte: Arquivos da autora.

ML compartilhou com o grupo: “eu já fui no rio, o rio é limpo e tem peixinhos” (Figura 44).

Figura 44: Página 6 do livro “Mariana”.



Fonte: Arquivos da autora.

A respeito releitura da figura 42, foram obtidas as seguintes interpretações:

Pesquisadora: O que aconteceu quando ela chegou lá?

GV: A Mariana ajoelhou e chorou.

GV, ML, JLA: Não tinha água.

Pesquisadora: Por que não tinha água?

GV, ML, JLA: Porque poluiu.

SC: Porque poluíram o rio.

GV: Já sei, tiraram a água do rio.

JLA: Já sei, é porque os caçadores da floresta pegaram a água do rio.

JM: Não é caçador de água. É porque a água [es]tava descendo e poluindo, porque a água [es]tava acabando, [es]tava secando.

Pesquisadora: Olha só, aqui a gente tem um rio não tem? E tem água nesse rio?

As crianças: Tem

JM: Mas é suja!

JM: O peixe lá ia morrer afogado.

OL: Eu já vi um sapato branquinho lá no rio, jogado lá.

Pesquisadora: Olha só o rio secou, não tem água. O nosso rio aqui não secou tem água, mas está poluída. Será porque que o rio secou?

SC: Ah! É porque jogaram latinha, jogaram veneno, aí, aí a água desceu para baixo.

JM: Eu acho que não é isso não.

JM: Acho que a água mudou de cor porque a terra ficou vermelha.

JLM: Eu acho que a água seca no sol.

JM. Porque no deserto nunca chove e a água seca.

Ao término da releitura da história, foi compartilhado com as crianças o segundo momento da oficina proposta para aquele dia: a produção das maquetes pelas crianças.

4.3.2 Segundo momento: A construção das maquetes pelas crianças.

A história de Mariana compartilhou com as crianças, por meio de suas ilustrações, algumas cenas que representam o espaço da cidade e a transição deste ambiente urbano para a área rural, além é claro da seca do pequeno riacho, alvo das brincadeiras da Mariana noutro.

A partir da introdução do tema por meio da história, esse segundo momento, destinado à “produção de maquetes pelas crianças”, buscou oportunizar uma abordagem mais lúdica, prazerosa, na qual as crianças puderam ter a oportunidade de “trabalhar com elementos que os permitam ser protagonista na construção do conhecimento” (Silva; Muniz, 2012, p. 65).

As maquetes despertam os alunos a investigarem o espaço vivido, interpretá-lo e contextualizar a Geografia do lugar, promovendo o interesse da participação nas mudanças da sociedade. Propicia a valorização local e a solução de problemas, desde o espaço físico ao social, ligando o ensino da disciplina ao cotidiano do aluno, pois possibilita mostrar a organização e a ocupação do espaço, além da interação com o meio representado na maquete (Pitano; Roqué, 2015, p. 276).

Em roda com as crianças, foi apresentado a atividade proposta naquele momento, os materiais que iríamos usar e a sequência do trabalho que seria

desenvolvida para, ao final, conseguirmos concluir a proposta de elaboração das maquetes.

A primeira atividade da sequência foi a pintura da base da maquete, nas cores marrom, verde e azul, escolhidas pelas crianças (Figura45).

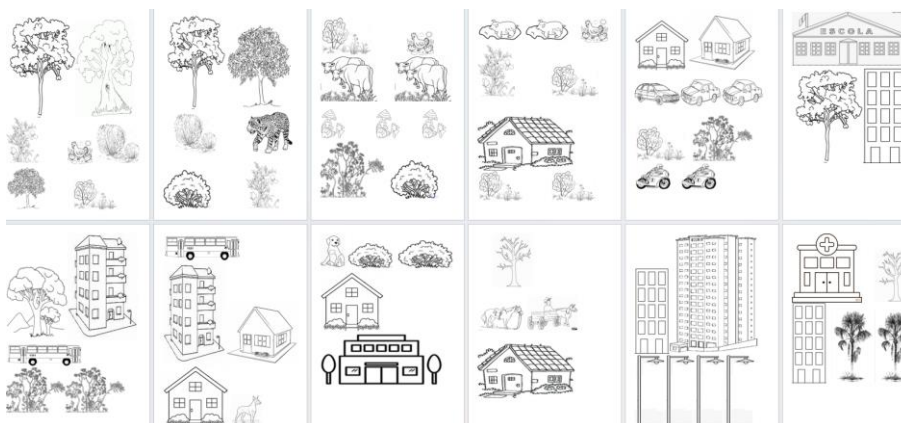
Figura 45: 1ª ATIVIDADE DA SEQUÊNCIA – Pintura da maquete



Fonte: Arquivos da autora.

Após a pintura, foram disponibilizadas às crianças várias folhas com figurinhas, que representavam elementos da paisagem da cidade e da zona rural (Figura: 46).

Figura 46: Figurinhas com elementos da area urbana e rural.



Fonte: Google imagens.

Após a distribuição das folhas, elas puderam selecionar, colorir e recortar os elementos que seriam utilizados na representação da área rural ou da área urbana em sua maquete (Figuras 47 e 48).

Figura 47: 2ª Atividade – Colorir e recortar as figurinhas.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Após o processo de recorte e seleção, com auxílio e orientação da pesquisadora e da professora regente, as crianças começaram a “estacar” as figuras na base, dando início à terceira atividade da sequência (Figura 48).

Figura 48 : 3ª ATIVIDADE – Estacar as figuras.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Ao final da terceira atividade, foi sugerido às crianças que representassem seu lugar de morada, localizando-se na maquete criada por eles e comentassem quais elementos usaram na sua produção.

A ML utilizou vários elementos para representar o espaço urbano e rural. E entre esses elementos estão os bunitos que, em conversa com a pesquisadora, ela comentou tê-los escolhido, pois achou-os muito bonitos e estavam presentes na ilustração do livro. A escolha de cores para a sua maquete deslumbra o delenimento da organização do espaço da maquete feita por ela.

Na transição da paisagem urbana para a rural é possível observar a figura de uma onça, em resposta a indagação da pesquisadora sobre o que a onça estaria fazendo ali, ML respondeu que a onça está “ali para vijiar o coco dela”. Seu lugar de morada é representado por um bloco de apartamentos (Figura 49).

Figura 49: Maquete da ML.



Fonte: Arquivos da autora.

Em relação à maquete elaborada pela SG, observa-se que é muito rica em elementos da área rural. A fazenda, representada por ela, “tem galinhas, cavalos, vacas que estão comendo, um tanto de arvores e um lago”. Quando foi indagada sobre porque os peixinhos estavam nas estacas, a criança respondeu: “é que eles estão pulando”. A SG mora na cidade e, nessa cidade, tem ônibus, prédios... e ela mora perto da escola, em uma casa vermelha. Ela nos contou que seu pai tem uma casa na roça e que sempre ia lá passear, com sua família (Figura 50).

Figura 50: Maquete da SG.



Fonte: Arquivos da autora.

JM: “Eu moro aqui” – apontou para sua estaca em frente a casa vermelha.
 Pesquisadora: Você não mora lá? Perguntei apontando para o espaço oposto.
 JM: Não. Pesquisadora: O que é lá? JM: A fazenda, e aqui é a cidade (Figura 51).

Figura 51: Maquete de JM.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

SA, apontando para sua maquete, pontuou todos os itens que tinha feito: “Eu fiz a casa, a casa de fazenda, o carro e a moto” “E eu tô aqui na cidade”, disse SA (Figura 52). Acrescenta-se que a narrativa feita pela SA contou com a leitura atenta da colega SG que não a deixou esquecer de acrescentar o carro na descrição de seu trabalho.

Figura 52: Maquete da SA



Fonte: Arquivos da autora

EG: “Na minha maquete eu coloquei plantinhas, carrinhos, casas, outra casa aqui (área apontada por ele depois do rio) também animaizinhos plantas de novo”. Eu moro aqui [em frente à casa laranja] na cidade, mas “eu estou chegando, tô indo na casa da Mariana, né” (Figura 53).

Figura 53: Maquete do EG



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

EG ainda expressou seu desejo: “eu quero andar de motoca”. E o colega do lado (PH) acrescentou: “essa moto [es]tá empinando por acaso?!” [Es]tá! Respondeu (EG). Risos dos dois.

O JLR contou que mora próximo à escola ao lado do rio e isso é claramente representado por sua figura destacada em frente à escola pontuada por ele. Interessante perceber que o espaço na maquete destinado à área do rio ocupa quase sessenta por cento do espaço de sua maquete (Figura 54).

Figura 54: Maquete de JLR.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Segundo o relato do OM, “essas são as árvores da cidade, esse é o meu carro, essa é minha casa, do meu pai, da minha mãe e do meu avô, essa é a galinha da roça do Diro, que é meu avô e os peixes” (Figura 55).

Figura 55: Maquete do OM.



Figura: Arquivos da autora, 2023.

Eu morro aqui no apartamento, disse o CE (mostra assinalando o bloco de apartamentos). “Minha maquete tem um monte de casas, uma moto,

apartamentos, esse aqui é eu [em frente ao bloco de apartamentos] e tem também um rio aqui bem na ponta da maquete”. “Essa aqui é a rua e a moto [es]tá passando na rua e o carro também”.

Figura 56: Maquete do CE.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

No espaço da roça, caracterizado por PN, tem “árvore, cavalo, casa, moto e, na cidade, tem casa, apartamento, árvore e, esse daqui, não sei não” (referindo-se à figura ao fundo). A pesquisadora diz: Pode ser um supermercado, o que acha? E é um supermecado! Alguém exclamou. A pesquisadora: E esse aqui é você? PN: É, mas eu vou morar na roça. Pesquisadora: Você gosta da roça? PN: Sim! E, já que eu vou mudar para a roça na vida real, eu também vou na vida de brincadeira. Afirmou mudando de lugar a sua estaca com seu eu (Figura 57).

Figura 57: Maquete do PN.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Ao final das atividades do dia, como tarefa de casa, foi solicitada uma atividade de pesquisa para as crianças desenvolverem com as famílias em casa. Essa atividade constitui-se em uma resposta simples que pode ser feita com uma pequena frase escrita, com figuras, fotos ou desenhos, com a seguinte pergunta: “Por que os rios secam?”

4.4O segundo dia da oficina

O segundo dia da oficina teve por objetivo conhecer como o espaço é percebido pelas crianças e quais noções espaciais elas já têm desenvolvidas, seja pelo seu desenho ou pela narrativa de sua produção além de buscar sensibilizar as crianças frente à grande necessidade de preservação e cuidado com o meio ambiente. Esse dia foi dividido em três momentos: roda de conversa inicial, o trabalho de campo, a orientação e o desenvolvimento de atividade de registro/avaliação.

Assim após a recepção e o café da manhã, as crianças foram convidadas a participar de uma roda de conversa inicial, com o intuito de recapitular as atividades desenvolvidas na aula anterior e apresentar a proposta de trabalho prevista para aquele dia, além de todas as orientações e combinados

necessários para o trabalho de campo de que iríamos participar depois deste primeiro momento.

Com o livro da história de Mariana em mãos, deu-se início à primeira atividade do dia (Figura 58).

Figura 58: Roda de conversa - 2º dia da oficina



Fonte: Arquivos da autora.

Pesquisadora: Bom dia para vocês!

Crianças: Bom dia!

Pesquisadora: Olha só, o que a gente fez na última segunda feira? Quem lembra?

A maioria das crianças responderam: A gente fez maquete.

Pesquisadora: Mas a gente começou por onde?

Crianças: Pela história.

Pesquisadora: Alguém lembra o nome da história?

GV: Mariana?!

Pesquisadora: Isso mesmo. Do que a história falava?

Todas as crianças responderam ao mesmo tempo.

Pesquisadora: Esperai um de cada vez. SA, fala o que aconteceu?

SF: A Mariana foi passear com sua família na casa do vovô dela. SA: E da vovó.

Pesquisadora: GV, o que aconteceu na história?

GV: A Mariana viajou para ir para uma fazenda.

Pesquisadora: Para ir para uma fazenda...

ML: Visitar os tios dela.

Muito bem ML, muito observadora. Então a Mariana saiu...

JM: A cidade é tão cinza que não dá nem para ver a cor.

Pesquisadora: Não dá para ver a cor?

JM: Na cidade, o prédio é cinza, o chão é cinza, a cidade toda é cinza.

OM: Não, não! Tem algumas coisas amarelas.

Pesquisadora: Então, olha só, a Mariana saiu da casa dela e foi visitar os tios. Mariana mora onde mesmo?

Crianças: Na cidade.

Pesquisadora: E foi visitar os tios que moravam onde?

Crianças: Na roça, na fazenda.

Pesquisadora: Na roça, na fazenda ou área rural.

Pesquisadora: E, chegando lá, o que aconteceu? Quem lembra?

SF e ML: Ela correu para ver os peixinhos?

Pesquisadora: O que ela queria fazer, porque ela correu?
 SF: Ver os peixinhos
 GV e JM: Brincar no rio.
 Pesquisadora: Ah! Então ela queria brincar no rio, mas o que aconteceu?
 OM: O rio [es]tava sem água.
 Pesquisadora: Ah! O rio [es]tava sem água.
 JM: [es]tava secando.
 Pesquisadora: Olha só aqui (mostrando a parte da Mariana brincando no rio).
 GV: Ele não [es]tava sem água agora.
 Pesquisadora: Ela sonhava em brincar com a água... o que tem na água mesmo?
 GV: Pedrinhas brilhantes.
 Pesquisadora: Muito bem! Pedrinhas brilhantes e...? Peixinhos, pequenos lambaris... então, ela desceu correndo, pois não via a hora de brincar no pequeno riacho com os pequenos lambaris e as pedrinhas brilhantes, mas, quando chegou lá, o que aconteceu?
 Crianças: O rio [es]tava seco.
 OM: [Es]tava secando, só tinha um pingo de água.
 GV: Só tinha um pinguinho de água.
 Pesquisadora: Ah! O rio [es]tava seco. Porque será que o rio [es]tava seco mesmo?
 ML: Porque expulsou a água.
 GV: Poluiu e cortou as árvores do lado.
 Pesquisadora: Muito bem! Porque eles cortaram as árvores...? Mas olha, uma outra criança falou para mim que o rio secou porque o sol é quente e seca. Quem falou?
 GV: Eu?!
 OM: Foi o JM.
 Pesquisadora: Foi você JM não foi? Você falou que o rio secou por causa do sol e, realmente, quem protege o rio do sol são as árvores, a vegetação. Então, quando você vai lá e tira a vegetação do solo, ele fica desprotegido e aí, o que acontece? Seca.
 LM e GV: O rio seca.
 Pesquisadora: Olha só a nascente desse pequeno riacho, secou e não tem água mais... na última aula, havia pedido a vocês uma atividade para casa, para se sentarem com os pais e pesquisarem porque os rios secam. A criança que trouxe a atividade foi a GV. Eu perguntei por que o rios secam? E ela respondeu aqui no seu caderno: Por causa da poluição e desmatamento.
 Olha só, turma! A gente não usa roupa e chapéu para proteger do sol e do frio?
 Crianças: Sim.
 Pesquisadora: Então, a proteção que o solo tem, que a terra tem são as arvores e a vegetação. Então, quando você tira [esta proteção], ela fica sujeita ao sol, ao vento e, aí, acontece de secar realmente tudo.
 JM: Tira a vegetação todinha, todinha e, aí, a terra fica parecendo igual o Doritos.
 Pesquisadora: Pois é! igual Doritos.
 GV: Haham! [Es]tá vermelhinha (Diz se referindo à paisagem da última cena da história de Mariana).

É importante resaltar que uma das atividades que estavam previstas, para ser desenvolvidas com as crianças neste primeiro momento, era a produção de uma cartaz coletivo, no entanto, em virtude da falta de participação das famílias na atividade proposta, sua elaboração não foi realizada. Em conversa com a professora regente, ela ressaltou que essa falta de participação na vida escolar das crianças é uma problema recorrente e são raros os pais que assinam até mesmo os cadernos de recados.

4.4.1 O trabalho de campo.

Segundo Castrogiovanni, o trabalho de campo é:

“é toda a atividade oportunizada fora da situação de sala de aula, que busca concretizar etapas do conhecimento pela observação direta de elementos significativos para o campo da Geografia. Não significa uma pesquisa, tampouco é sinônimo de viagem. E simplesmente levar o aluno a descobrir o que nós professores já sabemos” (Castrogiovanni, 1984, p. 72).

O trabalho de campo visou, por meio da interação com o lugar, oportunizar às crianças vivenciarem e observarem os vários apontamentos e conceitos discutidos em sala de aula, o que enriquece e torna significativo a sua aprendizagem por meio dos múltiplos olhares de análise desta paisagem.

A paisagem do lugar da Escola ao Lado do Rio e seus elementos têm alimentado o imaginário de muitas crianças ao longo dos anos, suscitando temas que, muitas vezes, são materializados em diversas histórias, músicas e poesias e que impulsionaram o desenvolvimento de vários projetos. Esse mesmo lugar que abriga muitas famílias e que “é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e, também, das relações entre eles e a natureza” (Callai, 2005, p. 8), é palco do cotidiano de alguns dos nossos alunos.

Assim, o trabalho de campo objetivou propiciar às crianças conhecerem um pouco do entorno da escola, a paisagem desse lugar, este que se constitui morada de alguns colegas, “possibilitando a estes perceberem-se como sujeitos participantes da realidade na qual estão inseridos” (Fuentes, Sampaio, 2019, p. 458).

O mesmo foi realizado logo após a roda de conversa, na qual foram estabelecidos alguns combinados sobre os cuidados necessários para a participação segura de todos os envolvidos durante o trabalho de campo, constituindo-se o segundo momento no desenvolvimento da oficina, contando com a participação de 14 crianças.

A saber, foi enviado, a todas as crianças, dois dias antes desse evento, um bilhete orientando e solicitando a autorização do adulto responsável. Apenas uma criança não participou do trabalho de campo, pois o bilhete enviado não foi

assinado e a escola não conseguiu entrar em contato com os responsáveis. Assim, quatorze crianças participaram do passeio, acompanhadas pela professora regente, a pedagoga da escola, esta pesquisadora e um convidado da comunidade escolar. Salientamos que, das quatorze crianças que participaram do passeio, apenas 12 se enquadraram dentro do termos de inclusão e exclusão da pesquisa.

O trajeto percorrido durante este passeio teve, como ponto de partida, a porta da escola. Antes do seu início, foi pedido às crianças que observassem “o que tem no caminho da escola até a margem do rio”, quais elementos que formariam essa paisagem (Figura 59).

Figura 59: Início do trajeto – Saída da porta da escola.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O que se observa na pequena área de trajeto percorrido pelo grupo até o espaço aberto do campinho é que a paisagem é marcada por algumas construções irregulares, “cercadas por paredões de placas de madeira e lona”, que limitam a observação do seu interior e parte desta área também é usada como descarte e estacionamento de alguns chassis de caminhões (Figura 60).

Figura 60: Área em torno da escola.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

As áreas que não estão ocupadas pelas moradias precárias são usadas como pasto para alguns animais, além de apresentarem, em muitos pontos, lixo depositado em lugar inadequado (Figura 61).

Figura 61: Área em torno da escola.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O ponto principal de observação propiciou às crianças uma visão linear do rio Uberabinha, seu afluente e o ponto de encontro dos dois. Também oportunizou às crianças contemplarem a mata ciliar, composta por algumas árvores de grande porte, que fazem “fundo” com a escola, na margem direita do rio, em contraste com a margem esquerda desunuda de mata, com o solo exposto em alguns pontos, sendo, esta área, cercada e usada como pasto. Este solo da margem esquerda do rio foi comparado por algumas crianças “como o [solo] da história de Mariana” (Figura 62).

Figura 62: Margem do rio Uberabinha e seu afluente.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Nesse ponto de encontro das águas, as crianças conseguiram ver a diferença na coloração da água do córrego em relação à do rio, este que apresentava uma água mais turva com presença de espuma além do odor característico (Figura 63).

Figura 63: Afluente e ponto de encontro com o rio Uberabinha.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O Córrego [...] ao longo dos anos vem sofrendo um processo de degradação, causando variações na qualidade da água. Essa degradação está ocorrendo devido ao despejo irregular dos efluentes domésticos e industriais com grande concentração de substâncias tóxicas. Essa contaminação afeta também a qualidade da água do Rio Uberabinha, bem como a população e os animais que dependem desse recurso (Peixoto; Silva e Vidigal, 2018, p. 7).

Após a coleta da amostra de água por um responsável, o grupo retornou

à escola.

4.4.2 Atividade de registro: Mapa do trajeto até rio

Definição de Trajeto pelas crianças: “uma coisa para andar”, “o lugar que a gente [es]tava andando, indo pro rio”.

Após a higienização das crianças e dos adultos e após as crianças se refrescarem do forte calor, demos início à parte final da oficina. Depois da conversa inicial sobre o que acharam do passeio e do lugar visitado, foi apresentada a elas a garrafa com a água coletada do rio e foram feitas perguntas como: Podemos beber daquela água? Por que não podemos? Qual a diferença da água da torneira [do bebedouro] para essa da garrafa?

As crianças contribuíram com as seguintes respostas: “Não podemos beber porque [es]tá suja”, “Porque o rio [es]tá poluído”, “Porque a água da torneira é filtrada”...

Quando indagado às crianças sobre qual a diferença da água do riacho dos sonhos de Mariana e o que nós visitamos, elas responderam: “o rio aqui não secou, mas [es]tá sujo”, “eu vi um copo dentro do rio”.

Junto às crianças, recapitulamos todo o trajeto feito pelo grupo, desde a porta da escola até chegar às margens do rio. Em seguida, foram apresentados e explorados alguns modelos de trajetos, elaborados por outras crianças da mesma faixa etária. Ao final, as crianças foram convidadas a desenharem/ou fazerem a tentativa de desenhar um mapa do percurso, da porta da escola até o ponto de observação do rio.

A saber, uma das atividades previstas, também para esse momento, era a de propiciar às crianças conhecerem “a escola vista de cima”, localizando a escola a partir da utilização do Google maps, no entanto, a atividade não foi realizada, pois o notebook que utilizamos na sala, que pertencia à escola, estava configurado para não acessar esse modelo de página, fato até então desconhecido pela pesquisadora.

A atividade “mapa de trajeto”, desenvolvida pelas crianças, teve como objetivo conhecer de que maneira o espaço é percebido pelas crianças, quais “singulares coisas do mundo são destacadas pelas crianças”, quais elementos elas consideram “significativos para entrarem” na composição de sua criação

(Lopes, 2018, p. 65).

O mapa de trajeto se fundamenta nas vivências (Vigotski, 2010), experienciadas pelas crianças durante o trabalho de campo, enriquecidas como todo um conhecimento já construído por elas, de modo que essas vivências sejam representadas em suas narrativas e materializadas em suas produções. Este mapa se ampara também nos “mapas vivenciais”, defendidos por Lopes e Costa (2023), por propiciar um novo olhar sobre as produções feitas pelas crianças, levando em conta suas singularidades e peculiaridades ao mapear o espaço geográfico vivenciado.

A produção dos mapas vivenciais, nessa perspectiva, é um acontecimento social discursivo que rompe com as hierarquias de saberes dentro do próprio campo da cartografia, em direção às diferenças constitutivas e à pluralidade. Seu foco é a compreensão das singularidades do sujeito ao olhar o mundo, produzir significados e compreender suas vivências espaciais por meio de artefatos cartográficos produzidos que vão muito além da clássica noção de representação do real, mas, sobretudo, traçados de encontros geracionais e criadores, fazedores de histórias e geografias outras. Eis a busca que nos interessa nessa condição de mapear o vivenciado (Lopes; Costa, 2023, p. 327).

Mapear por meio do desenho constitui-se uma importante forma de “expressão simbólica das crianças”, que antecede a comunicação escrita e, até mesmo, a comunicação oral (Sarmiento, 2011, p. 2).

Essa expressão simbólica que se exprime por meio de seus desenhos e produções pode representar elementos de sua realidade, potencializados pela sua capacidade criadora que combina, reelabora e enriquece, acrescentando elementos novos em suas produções (Vygotsky, 2018) (Figura 64).

Figura 64: Mapa de trajeto do OM.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Por exemplo, o trabalho desenvolvido por OM, que desenhou o mapa de trajeto de maneira sucinta, utilizando uma pequena parte do espaço da folha A3, em sua produção, é possível observar a figura de um relógio no prédio da escola e ele é apresentado e reforçado na apresentação do seu trabalho. “A escola, o relógio, as árvores e o rio, esse é o mapa”. Quando perguntado sobre o porquê do relógio no prédio da escola, ele respondeu de maneira segura: Ué, é para saber as horas!

Essa capacidade criadora é materializada nas produções feitas pelas crianças. Ao mapear o que fora vivenciado no trabalho de campo, cada criança expressou, em seus desenhos, elementos que foram mais significativos em suas andanças. A escola e seu portão como ponto inicial e o rio como ponto final estiveram presentes em quase todos os desenhos das crianças. No entanto, faz-se necessário assegurar o caráter “irrepetível e único” (Lopes, 2018) de cada produção feita pelas crianças, “dado que resulta da oportunidade singular de articulação simbólica de múltiplos códigos e de diferentes léxicos graficamente disponibilizados para a interpretação criativa da criança” (Sarmiento, 2011, p. 15) (Figura 65).

Figura 65: Mapa de trajeto do JM



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Pesquisadora: Conta para mim o que você fez aí no seu desenho.

JM, acompanhado do olhar atento de seu colega CE, foi assinalando e nomeando tudo: “Aqui é a escola, aqui a rua, aqui a árvore, aqui as borboletas e aqui é, ham... (Bateu o dedo no desenho tentando lembrar).

CE pontuou: Abelha.

JM: Abelha (confirmou). Tem a flor, e a flor...

Pesquisadora: E aquele espaço de lá o que é que tem?

JM: Aqui é a água e a sujeira e um copo jogado. (Ele estava esquecendo de acrescentar o sol e as nuvens e o colega JL que também estava ao lado fez questão de lembrá-lo) (Figura 66).

Figura 66: Contribuição do colega CE na leitura do seu mapa.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Ainda é necessário acrescentar que, durante o processo de elaboração que confere à produção das crianças o caráter “irrepetível e único”, é “possível vislumbrar a emergência de um autor coletivo: as formas e as cores são intermutadas pelos pares”. Assim, por meio do diálogo estabelecido durante a realização dos seus desenhos elas comparam, partilham sugestões e experiências “antes do processo final de individualização de suas criações” (Sarmiento, 2011, p. 16). A presença desse autor coletivo é verificada no desenvolvimento de muitas atividades desenvolvidas pelas crianças, por exemplo, a produção das maquetes.

PN desenhou um trajeto, da escola até o rio, que tem “a escola, uma rua, uma árvore, o capim e o rio”. Nesse sentido, é interessante pontuar que o trajeto representado por ele finda próximo a uma árvore, vislumbra o local no qual o grupo se sentou durante o trabalho de campo à sombra de uma árvore para apreciar o rio (Figura 67).

Figura 67: Mapa de trajeto do PN.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Os elementos utilizados pelas crianças para representar o mapa resultam da combinação entre a imaginação e a realidade e podem ser reais ou imaginários, além de expressarem desejos, emoções, e sentimentos vivenciados.

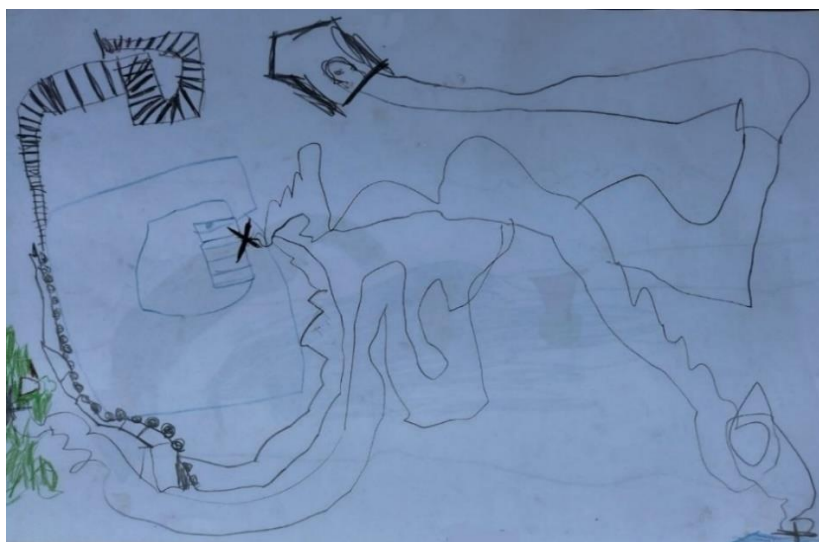
Sendo assim, o desenho pode representar situações e realidades diversas para tudo o que é visto, lembrado, imaginado ou, ainda, surgir de um movimento livre da mão sobre a superfície. A criança, através da capacidade simbólica, potencializa sua capacidade de criar. A sua imaginação desenha objetos significativos, sejam eles reais ou frutos da sua fantasia, e expressa as emoções e sentimentos que a criança presencia (Hanauer, 2013, p. 77).

Essa representação de “realidades e situações diversas” é apresentada no trabalho desenvolvido pelo EG ao trabalhar com “duas diferentes escalas em seu mapa” evidenciando a riqueza e a diversidade da sua experiência anterior, que combinadas, imaginação e realidade, resultaram na materialização do seu trabalho (Vygotsky, 2018) (Figura 68).

Ainda de acordo com o pensamento de Vygotsky (2018), observamos que:

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não viveu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação (Vygotsky, 2018, p. 27).

Figura 68: O mapa do EG.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Pesquisadora: O que você fez, EG? Conta para mim?

EG: Eu fiz o trilho, a escola e um mapa – disse apontando para o desenho do percurso elaborado. Eu fiz dois rios, um rio aqui (margem esquerda) e um rio ali (margem direita).

Os dois rios foram marcados pelo autor com um x.

Pesquisadora: Onde [es]tá a escola?

EG: A escola [es]tá aqui – apontou com o lápis o local marcado por ele com um X.

Pesquisadora: E isso aqui é o trajeto que a gente fez? (Indagou, referindo-se aos trajetos feitos por ele).

EG: Isso aqui... é uma coisa para andar.

Pesquisadora: E essa casa aqui?

EG: Essa casa é minha.

Pesquisadora: É onde você mora?

EG: É.

Pesquisadora: E esse é o trajeto que vai para a sua casa?

EG: Sim.

Pesquisadora: E isso aqui... o que é aqui? Referindo-se ao trilho desenhado por ele.

EG: É um trilho.

Pesquisadora: É onde a gente passou para ir para o rio?

EG: Eu fiz isso daqui noutro país. É aqui onde a gente foi – disse, assinalando a margem direita do desenho. Mas aqui [na margem esquerda] é outro país que eu coloquei esse trem. Foi demorado fazer esse trilho e esse trem.

Durante a conversa da pesquisadora com o EG, foi possível perceber a preocupação dele em afirmar que aquele trem e seu trilho eram de outro país, deixando claro sua percepção de que não faziam parte do lugar da escola, pois ficava na outra extremidade do mapa, “em outro país”.

Já a GV, ao apresentar o seu trabalho, anunciou: “eu desenhei uma escola, uma árvore, você (a pesquisadora) e o lugar que a gente [es]tava andando, indo pro rio” (Figura 69).

Figura 69: Mapa de trajeto da GV.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Como dito anteriormente, quase todos os desenhos ilustraram a escola como ponto inicial e o rio como ponto final do mapa de trajeto, no entanto os elementos mais significativos eleitos pela SA para compor seu trabalho foram “o rio, um caminhão, um cavalo e um cachorro”. O colega ao lado ainda complementou: “é um Pitbull”. Esses elementos citados por ela formam vistos durante o percurso do trajeto, entretanto apenas ela os referenciou em sua produção (Figura 70).

Figura 70: Mapa de trajeto da SA



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

De acordo com o que as crianças foram terminando o mapa de trajeto, foi perguntado pela pesquisadora se gostariam de avaliar a oficina, quais atividades mais gostaram ou o que não gostaram. Assim, foi dada uma folha A4 para que registrassem sua avaliação. O registro dessa avaliação consta no quadro abaixo (Figura 71).

Figura 71: Quadro avaliativo

A história da Mariana: O carro e seu trajeto



A construção das maquetes: o processo e a execução.



O trabalho de campo. O osso, o passeio com o grupo e o caminhão no trajeto.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

É interessante pontuar o registro de um osso em um dos desenhos que contêm o quadro acima sobre o trabalho de campo. O osso registrado pelo OM foi achado pelo grupo no banco de areia, da sua possível origem, surgiram

inúmeras sugestões de todo o grupo, haja vista que o osso que tinha um pouco mais de 30 cm estava bem desgastado pela ação das intempéries. De quem seria? De gente? De bicho? Como foi parar ali? O “fóssil” foi recolhido pelo OM e levado para casa, ele afirmou que gostou do trabalho de campo, pois lá ele tinha achado seu osso.

Apesar de não haver tempo hábil para todas as crianças fazerem sua avaliação, o que se notou durante todo o desenvolvimento da oficina foi o empenho e a satisfação das crianças em participar de todas as atividades propostas. A produção das maquetes sem dúvida foi uma atividade muito bem aceita pelo grupo e muito elogiada pela equipe da escola. “Tia, vou poder levar para casa? Hoje? Que dia?” Estas foram perguntas feitas por todo o grupo, que evidenciaram o grau de satisfação na produção de sua obra e a necessidade de compartilhar, com suas famílias, sua realização. As maquetes foram levadas pelas crianças ao final do segundo dia da oficina.

A apresentação de todo o trabalho desenvolvido à comunidade escolar foi realizada no mês de novembro, durante a mostra pedagógica prevista para aquele mês. Todo o trabalho apresentado foi bem avaliado pelos pais que ficaram encantados com a história da Mariana e com todo o projeto desenvolvido que, em sua maioria, foi apresentado aos pais pelas crianças.

Quase todos os dias, após a realização desta pesquisa, essa pesquisadora foi abordada por algumas crianças perguntando que dia ela iria trabalhar com elas novamente...

5 ALGUNS APONTAMENTOS

Um dos objetivos principais deste trabalho é “ampliar o universo das práticas pedagógicas em sala de aula, criando situações de ensino, de modo que se tenha a literatura infantil como tema gerador”. O intuito foi mostrar que é possível, por meio de um trabalho significativo e prazeroso, trabalhar saberes que podem proporcionar à criança seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Historicamente, desde a inclusão da Educação Infantil à Educação Básica, há uma grande luta de muitos pesquisadores com o intuito de garantir as particularidades e especificidades que são próprias dessa etapa e que se diferem em muito da escola tradicional. Uma das especificidades é não ter o caráter de promoção, fato que não desabilita a necessidade de professores habilitados para atuar nessa etapa, haja vista a clara necessidade da articulação dos vários saberes que compõem o universo infantil.

Essa habilitação perpassa uma formação sólida e contínua para romper com a percepção, ainda construída, da educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental.

Uma formação sólida evitaria planejamentos que buscam apenas ocupar a criança durante o tempo em que estão na instituição escolar. Essa “ocupação” se expressa na execução de atividades nas quais o registro é a atividade em si, o que considera, assim, a criança como ser passivo, negando sua capacidade criadora e autoral.

Por isso dizemos que esse tipo de planejamento é rudimentar, pois não vem embasado em qualquer princípio educativo explícito. O que se define é a necessidade de ocupar as crianças durante o tempo em que permanecem na instituição. Nesse sentido, quase não pode ser classificado como planejamento, uma vez que a intencionalidade do educador não está marcadamente definida considerando princípios educativos, muito embora existe por trás dessa prática uma concepção mesmo implícita, de criança e educação infantil (Ostetto, 2000, p. 180).

Um exemplo dessa passividade com os pequenos são as atividades que, muitas vezes, enchem as paredes da escola, nas quais a impressão da mão da criança vira “borboletas, trens, patinhos e vários outras figuras”. Nesta atividade, a mão da criança é pintada pelo professor, e carimbada por ele na posição e forma ideal que se objetiva a atividade planejada. Essa “forma ideal” se mostra também em muitas atividades retocadas pelo adulto, desabilitando e menosprezando a capacidade autoral e criativa das crianças.

Como coloca Silva (2021, p. 67), “infelizmente, é muito mais fácil, na prática educativa, levar algo pronto, embasado em uma data comemorativa, pesquisar uma atividade de pintura” (ou colagem) “e levar para as crianças exercitarem, sem a devida significação”. E, por não ter significação para as crianças, tornam-se atividades maçantes e cansativas, o que gera o desinteresse do grupo pela atividade desenvolvida.

Poderíamos assinalar que a criança que aparece é uma criança passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto, sem nada a dizer ou expressar. [...] Ou seja, as atividades previstas estão planejadas de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Ostetto, 2000, p. 180).

Como dito anteriormente, o desenvolvimento da oficina com as crianças foi pensado com o intuito de oportunizar, por meio de uma prática prazerosa e significativa, o compartilhamento das vivências, das experiências e construir conhecimentos, que valorizem seu protagonismo infantil.

Buscou-se “agüçar e instigar a curiosidade, a exploração, o questionamento e as dúvidas das crianças sobre o mundo que as cercam”, por meio das diversas atividades desenvolvidas durante a oficina. Isso é expresso nas narrativas coletivas e individuais desenvolvidas durante todo trabalho e isso só se mostrou possível por meio de “um olhar sensível e uma escuta atenta no processo de construção do conhecimento das crianças (Uberlândia, 2020, p. 84). Assim, rompe-se “com os modelos tradicionais, a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem-vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 10).

O conhecimento de mundo compartilhado com grupo permitiu a troca de experiências e vivências que foram fundamentais na construção de saberes pelas crianças e por todos os envolvidos no processo educativo, tendo a roda de histórias e conversa papel fundamental no desenvolvimento de todo o trabalho.

A história de Mariana possibilitou às crianças fazerem interlocuções da história narrada com seu conhecimento de mundo, o que trouxe, para a roda, vivências que, compartilhadas com o grupo, possibilitaram a construção de um saber coletivo. Essas interlocuções, a partir da leitura da história, propiciaram às crianças ampliarem sua leitura de mundo, ao verem materializado no lugar e na paisagem da Escola ao Lado do Rio, elementos e discussões presentes na roda de conversa.

Assim, para as crianças, a cidade tem um “monte de casas”, prédios, apartamentos, árvores, rua que passa carros, e motos que empinam. As crianças moram perto da escola, seja na casa amarela ou vermelha, ou no bloco de apartamentos. Perto da escola, tem um rio, mas é sujo e “o peixe lá ia morrer afogado”. Em suas águas, tem copo e até mesmo um “sapato branquinho [...] jogado lá”, onde não se pode tomar banho em suas águas.

A área rural denominada pelas crianças como roça é o lugar onde algumas delas vão passear com seus pais na casa dos seus familiares, sendo marcada pela estrada de terra, que tem uma fazenda com “galinhas, cavalos, vacas que estão comendo, um tanto de árvores” e peixes que “estão pulando” em um rio que “é limpo e tem peixinhos”.

Essa área rural, esse lugar criado por eles e sonhado por Mariana se constitui o sonho de algumas crianças também habitarem.

Como dito anteriormente os objetivos do trabalho desenvolvido com as crianças teve como base os principais referenciais de apoio tais como a BNCC e as DCM de Uberlândia.

Assim, nesta etapa, por meio de uma leitura atenta foi possível desenvolver um trabalho significativo com as crianças da Educação Infantil, sem negar, assim, seu direito a uma educação de qualidade, que contribua para a sua formação integral. Essa formação integral de qualidade só se mostra possível com a articulação dos diversos saberes que permeiam o universo infantil, dentre eles o da Geografia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil que temos é fruto de um longo processo de luta, no qual diversos atores contribuíram para que, hoje, ela se tornasse um direito que, apesar de tantas leis e metas estabelecidas, ainda não foi plenamente alcançado, uma vez que nem todas as crianças ainda têm acesso à Educação Infantil pública de qualidade. Esse direito ao acesso, principalmente no período integral, garante às famílias, principalmente às mães, a possibilidade de trabalhar em busca de uma renda familiar melhor, tendo um lugar seguro para deixar seus filhos.

No tocante à pré-escola, em que o acesso se constitui um direito e um dever da família e do estado, não há justificativa para não haver cem por cento das crianças matriculadas nessa faixa etária de 4 a 5 anos.

Sabemos que a Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da educação básica e que, desde seu estabelecimento, houve uma preocupação de diversos pesquisadores em diferenciá-las das demais etapas, reforçando suas particularidades que lhe conferem um caráter único que a difere do ensino fundamental.

Essas particularidades são referenciadas nos principais documentos curriculares que orientam essa etapa de ensino que são as DCNEIs e a BNCC, que deixam claro os conceitos de criança, de currículo e de proposta pedagógica que são adotados nos direcionamentos de suas propostas.

Pelas diversas interações e brincadeiras que estruturam e fundamentam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, as crianças têm o direito de participar de atividades nas quais elas possam conviver, explorar, conhecer, brincar, expressar e conhecer-se. O lugar das vivências das crianças, a escola, seu entorno, são o palco dessas diversas interações, os elementos materializados neste espaço se constitui um laboratório de pesquisas, que pode e deve ser usado pelo professor.

No entanto diante dessas particularidades, muitos profissionais se veem perdidos sem saber como trabalhar com tamanha especificidade e de maneira significativa, em que o cuidar e o educar caminham juntos e uma gama de conhecimentos das mais diversas áreas podem ser abordados,

experimentados, compartilhados pelas crianças e com as crianças por meio de diversas atividades que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil.

É sabido que um dos objetivos da BNCC é a não fragmentação do conhecimento, o que torna necessária a articulação dos vários saberes que permeiam o universo infantil. No entanto, em função de uma formação deficitária, muitos profissionais dão mais ênfase aos conhecimentos relacionados a uma pré-alfabetização, deixando de lado os saberes indispensáveis ao desenvolvimento das competências que são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Dentre os vários saberes culturalmente construídos, temos os saberes da Geografia, que oportunizam à criança vivenciar o espaço, suas contradições e contribui para o desenvolvimento de conceitos que servirão de base para aprendizagens futuras, na compreensão deste espaço mundo.

Ao aliar a realidade cotidiana vivida e experienciada pela criança aos saberes da Geografia, contribui-se para a ampliação da sua visão de mundo, o que lhes oportunizam fazerem sua leitura espacial.

Ler é muito mais que decifrar códigos, não há como falar de uma educação de qualidade sem que os alunos descubram o mundo que existe por trás dos significados explícitos nos códigos. Afinal, a criança é leitora do mundo antes de ser leitora da palavra.

Mas como trabalhar temas às vezes tão complexos com crianças tão pequenas? Como proporcionar à criança a percepção de mundo de forma crítica e que motive sua preocupação com o espaço em que vive? Como trazer, para dentro da sala de aula, as vivências e o conhecimento de mundo das crianças? Como abordar de maneira prazerosa e significativa esses conhecimentos?

Diante da dificuldade que existe de muitos profissionais abordarem os temas da Geografia que são essenciais no desenvolvimento de um trabalho significativo com as crianças, visando aliar a realidade cotidiana com os temas desenvolvidos, esse trabalho buscou evidenciar como literatura, entendida como tema gerador, pode contribuir para a construção de saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil.

A roda de leitura e releitura de histórias faz parte do cotidiano da Educação Infantil, por isso ler e ouvir histórias se constituem em momentos

mágicos, nos quais é possível viajar por diferentes cenários e culturas, conhecer outros mundos e jeitos de ser. É possível ver o mundo vivido representado em pequenas folhas de papel, é estímulo à imaginação, que contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças.

Ressalta-se que a riqueza e diversidade que a literatura apresenta hoje é fruto de um longo processo histórico de renovação que buscou romper com uma literatura que buscava aliar o texto infantil e a escola, para difundir valores morais, religiosos e nacionalistas.

Por conseguinte, a partir de uma pesquisa qualitativa aplicada que buscou alcançar o objetivo traçado, levando em conta todas as particularidades que envolvem a Educação Infantil e que lhe conferem um caráter único que a difere do ensino fundamental, foi desenvolvida, na Escola ao Lado do Rio, com crianças de 5 anos, uma oficina cujo eixo principal do trabalho era a roda de leitura e releitura de história, que contou, como participantes da pesquisa, com um total de 12 crianças. Salienta-se que nessa área de pesquisa “a literatura como tema/recurso/aporte para a construção de saberes da Geografia” há muito poucos trabalhos que dão ênfase à Educação Infantil.

A oficina, portanto, teve como objetivo ampliar o universo das práticas pedagógicas em sala de aula, criando situações de ensino em que a literatura infantil atuava como tema gerador. Essas situações de ensino se expressam nas diversas atividades que foram desenvolvidas nos dois dias, nos quais foram ministrados a oficina, tendo como fonte principal de coleta de dados as narrativas individuais e coletivas das crianças. Faz-se necessário ressaltar que nem todas as atividades propostas foram desenvolvidas, mas isso não alterou o objetivo principal do trabalho.

Fundamentados nos objetivos propostos, a história de Mariana como tema gerador contribuiu para a construção de saberes da Geografia no contexto da Escola ao lado do rio, proporcionando ao grupo compartilhar vivências, de modo a gerar discussões, descobertas, e percepções de mundo que, partilhados com o grupo, propiciaram a construção de um conhecimento rico e significativo no qual todos aprendem uns com os outros.

Estar com as crianças e partilhar todos os momentos foi uma experiência única, pois foi muito gratificante ver o envolvimento e a alegria do grupo no

desenvolvimento de todas as etapas da oficina. O conhecimento que elas trazem sobre os temas discutidos nos proporcionam enxergar como elas veem o mundo e seus problemas.

A mágica que existe por trás de uma história bem contada é algo vivenciado por essa pesquisadora desde infância. É claro que, naquela época, livros de histórias eram inacessíveis, para a maioria da população e meu primeiro contato as histórias escritas se deu por meio da biblioteca da escola.

Nesses mais de vinte anos trabalhando com as crianças, é nítido a grande dificuldade que muitos professores têm de trabalharem com as crianças pequenas, justamente por quererem impor um padrão de educação formal que não cabe nesse universo único. Um modelo formal não respeita sua capacidade autoral e criadora, não valoriza suas contribuições, não tem significação, já que cada criança, cada grupo é único.

Buscando contribuir para a superação desta dificuldade, nos últimos anos, junto com o grupo de pesquisa do qual essa pesquisadora faz parte, oferecemos oficinas de contação de história, partilhando experiências e buscando contribuir para a formação de contadores de histórias. Como meta para esse ano e para o próximo, temos a publicação das histórias citadas neste trabalho, com o intuito de contribuir para o enriquecimento de temas relativos à questão ambiental e, quem sabe, a busca do aprofundamento deste tema em uma futura tese de doutorado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Famny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 174 p. (Pensamento e ação no magistério).
- ABREU, L. M. X. S. Linguagem cartográfica e histórias infantis: a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- ACAUAN, Andréa Tieppo. Os Saberes da Geografia no Contexto da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2021. 238 f. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/232490>. Acesso em 23/05/2022.
- ALANO, Janete da Silva. Conteúdos e metodologias do ensino de Geografia. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. p. 108. (Em colaboração com: Helena Copetti Callai, Luiz Haucke Porta, Arsênio Carmona Gutierrez).
- ALMEIDA, Cristina Nazaré Goulart da Silva. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS: a literatura infantil como recurso didático. Nilópolis. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). 2018. 107 f. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6924449. Acesso em: 23/05/2022.
- ALMEIDA, Rosangela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico ensino e representação. 16 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- ANDRADA, Paula Costa de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Contribuições de Vygotsky para a compreensão do psiquismo. Estudos de Psicologia. Campinas, 30(3) | 355-365 | julho – setembro de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30/01/2024. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>.
- ANDRADE, L. B. P. Educação infantil: na trilha do direito. In: Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 127 a 168. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>. Acesso em: 10/01/2024.
- ARIOSIA; Cinthia Magda Fernandes. A base nacional comum curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre o Brasil e a Itália. Revista Humanidades e Inovação. v. 6, n. 15 – 2019. p. 242-256.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARNOLD, Denise Soares. Matemáticas presentes em livros de leitura: possibilidades para a educação infantil. Porto Alegre, 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148194>. Acesso em: 05/04/2022.

ARROYO, Leonardo. Literatura infantil brasileira. Apresentação do Prof. Lourenço Filho. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990. 248 p.

ÁVILA, Érica Giaretta Biase. O direito à educação infantil de qualidade: Confronto entre o Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2015-2025) e a lógica privatista em curso. 2023. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7036>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38984>. Acesso em: 25/03/2024.

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

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 159 p.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.) Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.p.185 a 199.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. CONTA DE NOVO?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 24 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v.10).

BISCOLA, Talita Gabriela Alda. A Literatura Infantil de Monteiro Lobato Como Proposta De Recurso Didático Para o Ensino de Geografia. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí. Paranavaí, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8861209. Acesso em: 05/04/2022.

BIZERRIL, Marcelo. O cerrado para educadores(as): sociedade, natureza e sustentabilidade. São Paulo: Editora Haikai, 2021. 116 p. 14cm x 21cm.

BRASIL. LEI Nº 5.692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15/03/2023

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/5/2022.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10/05/2022.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. LEI Nº 10.639 DE 09 DE JANEIRO DE 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências.

_____. LEI Nº 12.651, DE 25 DE MAIO DE 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm. Acesso em: 20/10/2023.

_____. LEI Nº 12.654, DE 28 DE MAIO DE 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12654.htm. Acesso em: 02/11/2023.

_____. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 17/10/2023.

_____. Ministério da Educação. Resolução SEB 1/99 de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 10/03/2023

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12/04/2023.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, 2022. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/lancado-relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 15/10/2023.

_____. DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em 20/05/2024.

_____. Revista eletrônica Desafios do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022. – Brasília, DF : Inep, 2022 desenvolvimento. 2015. Ano 12, nº 86. Perfil - O Criador da Escola Nova IPEA. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/images/stories/ed86/pdfs/160328_revista_desafios_86.pdf. Acesso em: 20/05/2023.

BOGOSSIAN, Thiago. “A gente vai cavando, cavando e cavando até chegar ao tesouro!”: Cartografia com Crianças pequenas. Revista Eletrônica de Geografia. Territorium Terram. V. 02, Nº 03, p. 108-121. Out./Mar. 2013/2014. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/territorium_terram/issue/view/78. Acesso em: 20/10/2023.

CABRAL, Luiz Otávio. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 141-155, abr.-out. de 2007.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/agosto de 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/09/2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 71-112.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. Educação infantil e Políticas Públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica. Uberlândia, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13812/1/MCFernandesDISSPRT.pdf>. Acesso em: 01/06/2023.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Trabalho de campo no ensino da geografia na escola de 1º E 2º graus. Boletim Gaúcho de Geografia, 12. 71-74, maio, 1984. Versão online. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37790/24378>. Acesso em: 09/11/2023.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: história, teoria, análise. Das origens orientais ao Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Quiron; Global, 1982. 418 p.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. Crianças como leitoras e autoras/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 6). p. 97 a 127.

CORNETO, Nathalia. Cartografia escolar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: O que dizem as pesquisas. Presidente Prudente, 2020, 190 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193401>. Acesso em: 23/05/ 2022.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Ângela Rabelo. Leitura e escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas. *In*: Crianças como leitoras e autoras/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 6. p. 13 a 57).

DROUET, Ruth C. R. Fundamentos da educação pré-escolar. São Paulo: Ática, 1990. 216 p.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita. *In*: Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. P. 14-45.

FASSEIRA, Mônica Yohana Alves. Cartografia Escolar na Educação Infantil: Descobrimos o mundo à sua volta. Rio Claro, 2017, 101 f. Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Campus de Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147052>. Acesso em: 23/05/2022.

FERREIRA, Vanessa de Souza. Educação infantil e creches comunitárias em uberlândia nos anos de 1980: sujeitos, práticas, cotidiano e perspectivas. Disponível em: [Repositório Institucional - Universidade Federal de Uberlândia: Creches comunitárias e democracia participativa: novas perspectivas à infância uberlandense \(1983-8\) \(ufu.br\)](#). Acesso em: 20/01/2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 101 p.

FUENTE, Adriano De La; SAMPAIO, Adrianly de Ávila Melo. Trabalho de campo no ensino de geografia. Caminhos de Geografia Uberlândia - MG v. 20, n. 69 Mar/2019 p. 451-466. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/download/41549/26413/>. Acesso em: 09/11/2023.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 173 p.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas São Paulo*, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr.1995. Disponível em: www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpgwNkCgnnC/?for. Acesso em: 12/07/2022. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005. P. 39-62. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. Meio ambiente urbano e questão social: habitação popular em áreas de preservação ambiental. *CADERNO CRH*, Salvador, v. 25, n. 64, p. 115-130, Jan./Abr. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/ijKdsLh3kwwRyJXYPszJXsh/>. Acesso em 10/10/2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792012000100009>.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. 1ª Edição, Editora Melhoramentos, 101 p. 2012.

HANAUER, F. Riscos e rabiscos – O desenho na educação infantil. *Perspectiva*, Erechim. v. 37, n. 140, p. 73-82, dezembro/2013. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_374.pdf. Acesso em: 20/11/2023.

IPL- Instituto Pró-livro. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 19/07/2023.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. O pensamento espacial na Educação Infantil: uma relação entre a Geografia e Cartografia. São Paulo, 2017, 257 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-162631/pt-br.php>. Acesso em: 23/05/2022.

_____. Tempo, espaço e corpo na representação espacial: uma contribuição para a educação infantil. 2012. Dissertação (mestrado em Geografia). Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2012.

KRAMER, Sonia. A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce/ Sonia Kramer. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca de educação. Série 1. Escola; v. 3).

KIMURA, Shoko. Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. 217 p.

KUHLMANN Junior, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica/ Moysés Kuhlmann Jr. Porto Alegre: Mediação. 2010. 192 p.

LACORTE, Isabelle Marian; ALMEIDA, Maria Rita Raimundo e. Impactos ambientais em áreas de preservação permanente de centros urbanos: O caso da bacia do córrego liso em Uberlândia. *Enciclopédia Biosfera*, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v.11 n.22; p. 2015. Disponível em:

<https://www.conhecer.org.br/enciclop/2015c/agrarias/impactos%20ambientais.pdf>. Acesso em: 13/11/2023.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história & histórias. São Paulo: 1984. 190 p.

LANA, Márcia Priscilla Castro. O ensino de Ciências nos anos iniciais com o aporte da literatura infantil. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Mestrado Profissional em Ciências. Ouro Preto, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6426950. Acesso em: 23/05/2022.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia de. Geografia da Infância: Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. Signos Geográficos, Goiânia-GO, V. 2, 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018. 112 p.

LOPES, J. J. M. Pássaro morto não voa: a escala das crianças e o direito ao brincar. In: ARIOSI, C. M. F. (org). Pelo Direito de Brincar: reflexões e experiências – 1 ed. Curitiba, PR. Editora CRV, 2018.

_____. As formigas também saem para passear: por uma escala das crianças e suas vivências espaciais. In: CHAIGAR, V. A. M.; AZEVEDO, C. T.; LOPES, I. M. N. *A cidade, as crianças e os animais*, 2018, p. 65-80.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MELO, Marisol Barenco. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: LOPES; Jader Janer Moreira; Mello, Marisol Barenco (org.). O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Revele, 2009.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypychynski. O uso da literatura infantil no ensino de geografia nos anos iniciais. Geo. UERJ, Rio de Janeiro, n. 27, 2015, p. 64-79. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/11909/14659>. Acesso em: 13/06/2023. <https://doi.org/10.12957/geouerj.2015.11909>

MERISSE, Antônio *et al.* Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, 92 p.

Miranda, Sérgio Luiz M672L O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica / Sérgio Luiz Miranda. – Rio Claro, 2005 162 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2005.

MARANDOLA, Eduardo; OLIVEIRA, LIVIA. Geograficidade e espacialidade na literatura. Geografia, Rio Claro, v. 34, n. 3, p. 487-508, set./dez. 2009. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/4795>. Acesso: 02/06/2023.

MONÇÃO, Vinicius. Uma história ainda não contada: o processo de criação do Jardim de Infância Campos Salles: das discussões à efetivação (Rio de Janeiro, 1875-1914). VIII Seminário Internacional: As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação, junho/2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/314299366 Uma historia ainda nao contada o processo de criacao do Jardim de Infancia Campos Salles d as discussoes a efetivacao Rio de Janeiro 1875 - 1914](https://www.researchgate.net/publication/314299366_Uma_historia_ainda_nao_contada_o_processo_de_criacao_do_Jardim_de_Infancia_Campos_Salles_d_as_discussoes_a_efetivacao_Rio_de_Janeiro_1875_-_1914). Acesso em: 08/09/2023.

SILVA, Luan do Carmo da. Noções espaciais e brincadeiras como mediação da aprendizagem na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade de Goiás, Catalão, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/bitstream/tede/11689/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Laila%20Maria%20de%20Sousa%20Naves%20-%202021.pdf>. Acesso em: 15/06/2023.

NOBREGA, Maria Luiza Sardinha de. Geografia e Educação Infantil: Os Croquis de localização - Um estudo de caso. São Paulo, 2007, 188 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia Física. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-15102008-120233/publico/TESE MARIA LUIZA SARDINHA NOBREGA.pdf>. Acessado em: 24/05/2022.

OLIVEIRA, Zilma R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. 255 p

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. Revista Lusófona de Educação. v. 40. n. 40, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6440>. Acesso em: 02/06/2023. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.06>.

PATRIARCHA-GRACIOLLI, Suelen Regina. Diálogos Educacionais entre Literatura Infantil, Educação Científica e Ambiental. Campo Grande, 2021, 209 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4052/1/TESE_SuelenPatriarcha.pdf. Acesso em: 05/04/2022.

PEIXOTO, Rodrigo de Almeida Oliveira; SILVA, Jessica Gatti; VIDIGAL, Camilla Resende. Estudo da influência antrópica na qualidade da água do córrego liso. Uberlândia – MG. 16º Congresso Brasileiro de Geologia de Engenharia e Ambiental. 2018. Disponível em: https://www.schenautomacao.com.br/cbge/envio/files/trabalho_80.pdf. Acesso em: 13/11/2023.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIMENTEL; Claudia Pimentel. E os livros do pnbe chegaram... Situações, projetos e atividades de leitura. Livros infantis: acervos, espaços e mediações. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. 152 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8).

PITANO, Sandro de Castro; ROQUÉ, Bianca Beatriz. O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem segundo licenciandos em Geografia. Educação Unisinos, vol. 19, no. 2, 2015, p. 273-282. Redalyc. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644340012>. Acesso em: 01/11/2023. <https://doi.org/10.4013/edu.2015.192.11>.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. 190 p.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010, 295 f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 20/11/2023.

REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1990.

RODRIGUES; Aline de Lima. Geografia e Literatura: Experiência na Formação de Professores dos anos iniciais. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. Universidade Estadual de Campinas, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2947>. Acesso em: 20/04/2023.

SANTANA, Maria Rosinéia Dias de. O processo de aquisição da leitura na escola: as contribuições da literatura infantil. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa,

2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tese/8456>. Acesso em: 23/05/2022.

SANTOS, Elisa A. X.; SAMPAIO, Adriany A. M. Contribuições da Geografia para a formação do leitor. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*, Ituiutaba, v. 8, n. 1, p. 83-101, jan./jun. 2017. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+geografia+e+literatura+infantil+a+constru%C3%A7%C3%A3o+de+historias+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&btnG=. Acesso em: 13/06/2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas, *In: MARTINS FILHO, A. J. & PRADO, P. D. (orgs), Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. Campinas, Autores Associados. p. 27-60. ISBN 978-85-7496-201-6. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79684>. Acesso em: 20/11/2023.

SEPÚLVEDA, Ana; TEBEROSKY, Angélica. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. *In: Crianças como leitoras e autoras*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.6) p. 61 a 93.

SILVA, Antônio; BARBOSA, Tulio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. *Caminhos de Geografia*. Uberlândia. v. 15, n. 49 Mar/2014, p. 80-89. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>. Acesso: 06/06/2023. <https://doi.org/10.14393/RCG154923358>.

SILVA, Lair Miguel da. Contação de histórias na educação infantil: um recurso didático para ensinar geografia. *Revista Eletrônica de Pós-Graduação em Geografia*. v. 02, n. 04, p. 39-49. abr./set. 2014. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/territorium_terram/article/view/793/595. Acessado em: 23/05/2022.

SILVA, Joseilton José de Araújo. A Utilização da Leitura de Cordel como Instrumento Didático-Metodológico no Ensino de Geografia. 2012, 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFPB. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5809?locale=pt_BR. Acesso em: 05/04/2022.

SILVA, V.; MUNIZ, A. M. V. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia. *Revista de Estudos Geoeducacionais - Geosaberes*, Fortaleza, Ceará, v. 3. n. 5. p. 62-68, 2012. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/117/110>. Acesso em: 01/11/2023.

SOUSA, Priscila Batista de. Literatura infantil associada a um software educativo como recursos didáticos no ensino de cores para alunos com Síndrome de Down. 2018, 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências), Campus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo,

Universidade Estadual de Goiás Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018. Disponível em: <http://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/104>. Acesso em: 23/05/2022.

TOMIO, Daniela *et al.* A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48. set./dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9525>. Acesso em: 15/07/2022. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9525>.

UBERLÂNDIA. Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia Organizadores: MARTINS, Adriana Auxiliadora *et al.* – Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020. 266 p. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 15/02/2023.

_____. LEI COMPLEMENTAR Nº 662, DE 8 DE ABRIL DE 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/67/662/lei-complementar-n-662-2019-altera-a-lei-n-11966-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-publicos-da-administracao-direta-do-municipio-de-uberl-ndia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20/12/2022.

VILAS BOAS, Selma Nascimento; NACARATO, Adair Mendes. Meu Livro do Tempo: Narrativas e Desenhos das crianças da Educação Infantil. Revista @ambienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo. V. 12. n. 2. p. 199-221. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n22019p199a221>.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização Zoia Ribeiro Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico para professores. Tradução: Zóia Ribeiro Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LOENTIEV, Alex N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Icone, 2010.

_____. Quarta aula: a questão do meio da pedologia. Psicologia USP, vol. 21, n. 4. São Paulo, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

ANEXOS:

Anexo I: Profissional e Apoio Escolar

ATRIBUIÇÕES:

Desenvolver e executar atividades lúdico-educativas, desde a Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, no ensino regular e na modalidade de educação especial, pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos, às especificidades e diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas;

Confeccionar recursos materiais, utilizados nas atividades lúdico-educativas;

Oferecer aos alunos materiais que incentivem a criatividade, a habilidade, entre outros, para possibilitar o desenvolvimento intelectual, psicomotor e social;

Acompanhar, orientar, estimular e executar a higiene pessoal dos alunos, observando as alterações em termos de saúde e nutrição;

Ensinar aos alunos hábitos de limpeza, higiene, disciplina e tolerância, entre outros atributos morais e sociais;

Auxiliar na solução de problemas individuais dos alunos, encaminhando ao especialista os casos em que seja necessária assistência especial;

Organizar, conservar e cuidar da higienização do material lúdico-pedagógico, equipamentos e quaisquer outros materiais utilizados pelos alunos;

Preencher o formulário de frequência dos alunos;

Estimular, preparar e acompanhar o repouso dos alunos;

Auxiliar nas atividades de promoção da integração escola-família-comunidade, por meio de reuniões com pais, professores e demais profissionais de ensino;

Socorrer o aluno em casos de pequenos acidentes e de emergência, tomando as providências necessárias, segundo orientação recebida do profissional da área, levando-a ou encaminhando-a ao posto de saúde ou médico mais próximo, informando os pais ou responsáveis;

Organizar todo material referente às atividades com o aluno, assim como roupas, toalhas, produtos de higiene pessoal e calçados de uso das crianças;

Executar atividades de higienização dos alunos, como banho, troca de fraldas, escovação de dentes, limpeza das mãos, deambulação, entre outras que se fizerem necessárias;

Auxiliar na organização e promoção de trabalhos complementares de caráter cívico, cultural, vocacional ou recreativo, incentivando o espírito de liderança, a sociabilização e a formação integral dos alunos;

Acompanhar, orientar, estimular e executar atividades relativas à alimentação, higiene, locomoção, saúde, segurança e bem estar, junto ao aluno com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sempre que validada a necessidade pela Equipe de Atendimento Educacional Especializado em consonância com a Assessoria Pedagógica;

Desenvolver atividades com recursos imagéticos, materiais concretos, revistas, jornais, letras móveis, recortes de livros didáticos, e outros, de modo a tornar acessíveis os conteúdos curriculares oferecidos pelo Professor, respeitando as especificidades apresentadas pelo aluno relacionadas à sua condição de funcionalidade;

Atuar de forma articulada com os professores da sala comum, da sala de recursos multifuncionais, bem como com os outros profissionais do contexto escolar;

Organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;

Auxiliar o aluno na organização do material, manuseio e registro do conteúdo no caderno;

Auxiliar o professor e a equipe pedagógica da escola no desenvolvimento das atividades com os alunos e turmas, propiciando a acessibilidade do aluno aos conteúdos ministrados em classe comum;

Auxiliar o aluno na condução ou locomoção em horário de entrada, saída ou em quaisquer outras necessidades fora da sala;

Realizar a mediação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno que necessite de auxílio especial para que este tenha acesso aos conhecimentos e conteúdos dentro da sala de aula;

Colaborar com o trabalho em grupo na sala de aula, integrando o aluno nas tarefas e auxiliando o professor para atendê-lo em sua diferença;

Auxiliar o aluno na realização das avaliações ocorridas na sala de aula, realizando estratégias desenvolvidas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE);

Fazer interlocução/interação com os profissionais da instituição escolar na qual esteja atuando, para reflexão, avaliação e aperfeiçoamento da sua prática profissional, bem como para elaboração do projeto político pedagógico;

Participar de eventos e cursos formação continuada;

Participar das atividades administrativas, de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;

Participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao Município;

Executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade associadas ao seu cargo ou ambiente organizacional.

REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO

Curso Técnico de Nível Médio na modalidade Normal ou Magistério ou Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior. Acrescido de Curso de Cuidador para apoio ao aluno com deficiência nas escolas, com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas

Educador Infantil I

ATRIBUIÇÕES

Auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades lúdico-educativas, pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos, às especificidades e diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas;

Confeccionar recursos materiais, utilizados nas atividades lúdico-educativas;

Oferecer aos alunos materiais que incentivem a criatividade, a habilidade, entre outros, para possibilitar o desenvolvimento intelectual, psicomotor e social;

Acompanhar, orientar, estimular e executar a higiene pessoal dos alunos, observando as alterações em termos de saúde e nutrição;

Ensinar aos alunos hábitos de limpeza, higiene, disciplina e tolerância, entre outros atributos morais e sociais;

Auxiliar na solução de problemas individuais dos alunos, encaminhando ao especialista os casos em que seja necessária assistência especial;

Organizar, conservar e cuidar da higienização do material lúdico-pedagógico, equipamentos e quaisquer outros materiais utilizados pelos alunos;

Preencher o formulário de frequência dos alunos;

Estimular, preparar e acompanhar o repouso dos alunos;

Auxiliar nas atividades de promoção da integração escola-família-comunidade, por meio de reuniões com pais, professores e demais profissionais de ensino;

Socorrer o aluno em casos de pequenos acidentes e de emergência, tomando as providências necessárias, segundo orientação recebida do profissional da área, levando-a ou encaminhando-a ao posto de saúde ou médico mais próximo, informando os pais ou responsáveis;

Organizar todo material referente às atividades com os alunos, assim como roupas, toalhas, produtos de higiene pessoal e calçados de uso dos alunos;

Executar atividades de higienização dos alunos, como banho, troca de fraldas, escovação de dentes, limpeza das mãos, deambulação, entre outras que se fizerem necessárias;

Auxiliar na organização e promoção de trabalhos complementares de caráter cívico, cultural, vocacional ou recreativo, incentivando o espírito de liderança, a sociabilização e a formação integral dos alunos;

Participar de eventos e cursos de formação continuada;

Participar das atividades administrativas, de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;

Participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao Município;

Executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade associadas ao seu cargo ou ambiente organizacional.

REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO

Ensino Médio Completo

Fonte: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/67/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberl-ndia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias>

Anexo II: Estrutura Física Interna e Externa e Equipamentos:

- Refeitório coletivo de uso das crianças (composto com 4 mesas grandes e cadeiras individuais), 01 mesa grande para disposição da comida, 01 bebedouro de alvenaria com 03 torneiras e um bebedouro elétrico com água gelada com duas torneiras.
- Sala de convivência para os profissionais: Contendo: 01 escaninho de aço com 16 vãos, 01 mesa com cadeiras, 01 computador de mesa, 01 mural, 01 purificador de água, 01 micro-ondas, banheiros adultos (masculino e feminino) com lavatórios internos e 01 lavatório externo com espelho e um almoxarifado pedagógico em anexo.
- Sala da diretoria: Com mesa e cadeiras para atendimento à comunidade escolar, estante de aço para arquivos, armário de MDF pequeno.
- Sala da pedagoga: Uma mesa grande de madeira com 04 gavetas, 03 cadeiras grandes, 01 computador de mesa, um armário de aço com duas portas, 01 estufa de papel.
- Sala da secretaria: 01 computador com mesa e cadeira, 01 mesa grande de madeira com 04 gavetas e cadeira, 01 impressora/copiadora (terceirizada), 01 impressora pequena colorida, 02 arquivos de aço de 4 gavetas cada, 01 armário de aço com 02 portas, 01 aparelho telefônico, 01 bancada de atendimento.
- Cozinha: 01 fogão industrial com forno, 01 fogão simples com forno, 02 geladeiras, em anexo um depósito de alimentos com 04 bancadas de ardósia e 01 freezer.
- Lavanderia: com 02 baciões, 01 máquina de lavar de 12 Kg, tendo como anexo 01 depósito de produtos de limpeza e um banheiro com box e chuveiro.
- 01 banheiro feminino (Com 3 sanitários infantis sendo um deles acessível a cadeirantes, e um box com 2 chuveiros); 01 banheiro masculino (Com 3 sanitários infantis sendo um deles acessível a cadeirantes, e um box com 2 chuveiros); 01 lavatório coletivo com três cubas e torneiras acessíveis às crianças.
- 01 ateliê com mesas 2 mesas grandes e cadeiras de uso coletivo e uma parede de azulejos para pintura.
- 01 biblioteca adaptada com um acervo significativo de obras.
- 04 salas de atividades que abrigam os cinco agrupamentos. (Levantamento in loco).

As quatro salas de atividades contam com a seguinte estrutura e equipamentos:

- Sala do grupo I: Sala de aproximadamente 20 metros quadrados, com 03 janelas altas que cobrem toda uma parede da sala, 01 estante acessível a altura das crianças com brinquedos e jogos organizados em caixas, 01 tapete em vinil grande com colchões (que formam um canto móvel para sentar ouvir histórias, conversar, cantar ou brincar), painéis aéreos, ventiladores de parede, 01 climatizador portátil, 01 aparelho de som pequeno, 01 espelho, 02 portas mochilas, uma linha de movimento com rampa espumado. Tendo como anexo um: 01 fraldário (02 chuveiros e

cubas de inox com bancadas de granito para trocas, 01 porta toalhas), um cômodo anexo com 01 armário de aço de duas portas, 20 colchões.

- Sala do grupo II: Sala de aproximadamente 20 metros quadrados, com duas janelas baixas na altura das crianças, 01 estante acessível a altura das crianças com brinquedos e jogos organizados em caixas, 02 mesas infantil com 04 cadeiras cada, 01 bancada de ardósia com cabideiro em baixo para organizar as mochilas, 01 tapete de vinil com colchões (que formam um canto móvel para sentar ouvir histórias, conversar, cantar ou brincar), 01 porta colchões com 24 colchões condicionados, 01 armário de aço com 02 portas, 01 porta para área externa e outra para área interna da escola, ventiladores de parede e um climatizador portátil grande, 01 aparelho de som pequeno.
- Sala do grupo III: sala com aproximadamente 16 metros quadrados, com duas janelas altas, 01 estante acessível à altura das crianças com brinquedos e jogos organizados em caixas, bancada de ardósia com cabideiro em baixo, 01 tapete de vinil com colchões (que formam um canto móvel para sentar ouvir histórias, conversar, cantar ou brincar), um armário de aço grande com duas portas, ventiladores de parede e um climatizador portátil grande, 02 mesas com quatro cadeiras cada.
- Sala do 1º e 2º período: Sala com aproximadamente 16 metros quadrados, com duas janelas altas; 01 estante acessível a altura das crianças com recursos pedagógicos para uso coletivo das crianças (tesouras, lápis de cor, colas, canetinhas, etc.) brinquedos e jogos organizados em caixas; 01 bancada de ardósia com cabideiro em baixo; 01 armário de aço grande com duas portas; mesa e cadeira para o professor; 01 mesa redonda grande com? lugares, 04 mesas quadradas com 04 cadeiras cada; um canto com vários móveis “ para brincar de casinha” feitos em MDF (01 armário de cozinha, 01 pia com armário embutido, e 01 jogão; 01 gibiteca com vários livros condicionados, 01 quadro branco, 02 ventiladores (Levantamento in loco).

A área externa conta com os seguintes equipamentos e estrutura:

- 01 Depósito de gás canalizado, portão e tranca com 02 cilindros de gás P45.
- 01 casinha de bonecas, feita em tijolinhos a mostra, e telhas de barro, acessível a altura das crianças, com 04 cômodos, (01 banheiro com sanitário e lavatório, 02 quartos e 01 copa/cozinha com pia e torneira) com duas portas e pequenas janelas em todos os cômodos.
- 01 parque com vários brinquedos, gramado e arborizado.
- 01 praça com duas mesas grandes e quatro bancos de alvenaria
- 01 quiosque com alguns brinquedos
- 01 pátio amplo concretado com duas duchas.
- 01 área coberta com duas mesas grandes de uso coletivo e uma parede de azulejos para pintura.
- 01 Área Verde com 06 bancos de alvenaria (Levantamento em loco).