

REVISTA

Educação &
Infâncias

e-ISSN:2764-6076

2023

V. 2 | N. 3

2023

SUMÁRIO

03 IMMERSIVE GOVERNANCE NETWORKS IN THE
COVID-19 ERA

23 A IMPORTÂNCIA DA ROTINA E OS CONTEXTOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES DA
PRÁTICA DOCENTE

43 AS EMOÇÕES E A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL: A
PESQUISA COM CRIANÇAS NA ESCOLA DAS
INFÂNCIAS

62 FORMAÇÃO DOCENTE NAS TRAMAS DE UMA
OFICINA DESENHO

IMMERSIVE GOVERNANCE NETWORKS IN THE COVID-19 ERAJavier Carreón Guillén¹Cruz García Lirios²Francisco Espinoza Morales³Gilberto Bermúdez Ruíz⁴**ABSTRACT**

As of January 2023, the pandemic has claimed the lives of more than four million. Confirmed cases of around a million victims accumulate in Mexico. In this scenario, the Mexican State has escalated into a conflict with Higher Education Institutions for the return to school. While educational policies revolve around the return to classes, even when young people do not have the basic immunization scheme, public universities lead the practice of the virtual classroom. The objective of this work is to analyze and discuss the social representations around the mediation, conciliation and arbitration of the differences between the public administration of education and the autonomy of the universities regarding the return to the traditional classroom. A bibliographic review was carried out considering the link between the policies to mitigate and contain the pandemic in relation to the protocols for returning to face-to-face classes followed by public universities. The results show that the social representations of the conflict between political and academic actors revolve around five dimensions: conflict, negotiation, consensus, self-regulation and co-responsibility. The axes, trajectories and relationships between the nodes that make up the structure of academic governance in the face of the pandemic are highlighted. In relation to the state of the art, the asymmetries between political and educational actors are discussed.

Keywords: Covid-19. Governance. Social Representations. Educational Policy. Pandemic. Agenda.

I. Introduction

Until January 2023, the pandemic has killed more than four million people in the world (WHO, 2022). In Mexico, it has claimed the existence of about a million (PAHO, 2022). Both contexts reflect the mitigation and containment policies that

¹ Universidad Nacional Autónoma de México

² Universidad Autónoma del Estado de México

³ Universidad de Sonora

⁴ Universidad Anahuac del Sur

governments have implemented in the face of the health crisis (OECD, 2022). In this way, the mitigation and containment policies for the SARS CoV-2 coronavirus and the Covid-19 disease have focused their attention on the distancing and confinement of people. In this sense, the public administration of educational services guided the transition from the traditional classroom to the electronic blackboard. This educational policy changed once immunizations increased, even though young people have not been vaccinated against Covid-19. In response to this policy, the most important public universities in Mexico have decided to remain in a distance system. Both conflicting positions have been exacerbated by the complaint by the federal prosecutor's office to prosecute academic researchers for administrative violations of their collective contract.

This is how the asymmetries between the State and public universities have escalated to reach legal instances to resolve their differences (Bishop, 2007).

This section presents the theoretical axes and conceptual matrices for the analysis of the return to the face-to-face classroom, considering a review of empirical studies, as well as deconfinement policies (Schleicher et al., 2017). It is proposed to address the differences between the parties from international guidelines and standards applied in other latitudes and that can be imported to the case of Mexico. The scope and limits of these deconfinement policies are pointed out, considering the perspective of social representations as a reducing panorama of asymmetries between the parties and as an orientation of dispute resolution mechanisms.

The transition to governance lies in the identification of the conflict and the recognition of this situation between the parties (Vasconcelos et al., 2020). Once the scenario of asymmetric relations has been established, conflict management can be oriented towards the establishment of negotiations, recognition of the common problem, as well as possible alliances in order to overcome shared adversity. Then, the rounds of negotiations with or without follow-up between the parties can be reoriented towards a consensus. As long as the parties involved consider that the common problem depends on their resources, they will reach an agreement. Now, when one of the parties assumes that the resources are inferior to the common demands or problems, then dissent emerges.

Dissent does not mean the exhaustion of negotiations between the parties, although it is directed towards the relativization of common problems and towards the

exercise of power by the State as a reflection of its stewardship (Wang & Li, 2021). It is a social representation of conflict, agreement and co-responsibility that depends on the input, processing and communication of information to reach agreements.

Special mention for the governance of the commons and corporate governance which, unlike governance, are disseminated as emblematic cases of pandemic management (Azhar & Aulia, 2020). The government of the commons differs from governance in that it poses an extreme fatalistic scenario where the only resolution of differences lies in the adoption of common resource management. In the government of common goods, problems can be assumed as irreversible. Furthermore, management is a transitory instrument of risk appetite. Consequently, the parties involved know that in one way or another they will end up merged in the face of a shared problem. This co-management model is positioned as a permanent resolution without the possibility of transition to governance or corporate governance. This is so because the government of the commons is committed to collaboration between the parties. Such an assignment suggests a system of expected resource scarcity and consequent optimization. (Spinoza, 2021).

Corporate governance, unlike commons governance, aspires to spread its influence to other systems (Jowitt et al., 2020). In this way, corporate governance focuses its interest on reconciling the growing and expansive interests of the parties in conflict. As the political and academic actors configure a corporation, they reduce their differences until they reach an isomorphism. These are protocols that institutions follow as the central matrix develops.

The governments of the commons were questioned by the theory of social representations by proposing a tragedy of the commons (Unger et al., 2020). In a scenario of risk events, resources tend to decrease as the problem unites the parties involved. In the end, the theory states that one of the parties will choose to eliminate the other in order to guarantee their stay. Faced with this criticism, the government of the commons has shown that the more the problem intensifies, the more risk-prone it generates and collaboration replaces unilateralism. Cooperation is exalted before competition, guaranteeing the survival of the parties involved.

In a government of common goods, the academy could not do without the State in that it supplies the resources (Oancea, 2019). In the same way, the public administration cannot do without the academy because it legitimizes its spending of

resources and encourages contributions. Rather, the government of the commons supposes a null autonomy of the universities. Even the collaboration suggests optimization schemes that the academy cannot guarantee due to variable research spending.

Therefore, corporate governance as State influence in universities is a more viable alternative than the governance of the commons (Rajan et al., 2020). It is a decision scheme dictated from the regime, form of state or political system. The academy is an intermediary of state decisions, as well as the optimization of resources determined from the public administration. University autonomy persists, but social policy has a direct influence on the evaluation, accreditation and certification of HEIs. In this way, corporate governance is an effective state management instrument to legitimize the results of managing the pandemic in terms of infected, sick and dead (Carreon (2021).

A talent training system for its conversion into intangible assets of knowledge-creating organizations (Cordova, 2020). This is the definition of corporate governance in which state policies are legitimized through knowledge. It is a system of co-management of demands and resources. State and academia converge in the formation of human capital with emphasis on their intellectuality and creativity. In the face of the pandemic, the parties involved are interested in reducing risks, but immunization is exhausting. Therefore, the State is committed to a cultural and creative city policy to reactivate its economy. The return to the face-to-face classroom is just one indicator of the post-Covid-19 city project. In this process, corporate governance assumes the establishment of guidelines for attracting talent, human and intellectual capital that very soon should be intangible assets of universities and organizations. In this project, the return is an imperative determined by the policy of reactivating tourism in the cultural city and its entertainment industry.

Both governance of the commons and corporate governance are limited by the symbiosis between the State and academia (Guillen et al., 2020). This is where governance, understood as the synthesis of a diversity of participation of sectors and actors involved, reaches its relevance. It is about the co-management of demands and resources as the differences between the parties intensify. In other words, greater asymmetries will correspond to management systems, producers and translators of knowledge. This is so because governance is a flexible system of abilities, capacities,

resources and knowledge oriented towards the coexistence of the parties (Heron (2021).

Governance explains the differences between universities and the State (Plagia, 2020). Based on participatory mechanisms, the contribution of actors and sectors distinguishes them from other forms of government. In the case of the pandemic, governance proposes and facilitates discussion on an open agenda. The axes and topics of debate are concentrated in an agenda where the actors and sectors influence each other. It is possible to notice that governance reaches the interdependence between the parts. Unlike governance of the commons and corporate governance that focus on conflict between parties, governance assumes that differences are transitory. In fact, the asymmetries between the parties are the preamble to their participation.

There are different conglomerates of participation that imply open or bounded governance (Beaton et al., 2017). In this way, the pandemic is a situation that activates resources from different sectors. This is the case of the academy as a central actor in the management, production and transfer of knowledge. It is not fortuitous that public universities bet on the virtual classroom when the State determined the return to face-to-face classrooms. The knowledge that universities accumulate is enough to legitimize their confinement decisions. In contrast, the public administration tries to legitimize its decisions from a community and civil participation. Faced with the militants, sympathizers and adherents of the government who adopt the policies of lack of confidence and return to the face-to-face classroom, the academy simply activates its citizen participation from the training of talents.

It is true that corporate governance can become governance as long as the dependency between the State and academia is possible, but governance suggests that such a scheme coexists with other participatory models (Anguelov & Kaschel, 2017). Unlike corporate governance that activates management protocols such as biosafety, governance simply opens participatory channels. While corporate governance tries to justify its structure in the face of a contingency, governance suggests that such a threat is necessary for discussion.

Other differences between corporate governance and governance can be seen in conflict resolution (Langlois, 2017). Corporate governance requires the unanimous or majority agreement of the actors. Governance is only possible when the parties

involved recognize themselves as different. Therefore, corporate governance avoids conciliation or mediation to adopt arbitration. Governance, on the other hand, suggests that none of these management instruments is necessary.

From the government of the commons, it is essential that the vaccines be disseminated among the parties to guarantee the conservation of resources in the face of future contingencies (May, 2015). In contrast, governance only keeps communication channels open to guarantee a discussion that will inevitably generate an agreement based on differences and similarities. It means then that participation is a diversity of criteria and opinions that distinguish the actors and sectors. From this distinction, governance is constructed as a management alternative to the government of common goods.

Regarding conflict resolutions, the government of the commons is only sustained from shared objectives, tasks and goals (Shaw, 2015). Governance is a series of divergent and convergent proposals that regulate themselves. A contribution turns out to be more significant if the previous one is insufficient. A contribution will be more relevant if its predecessor is abandoned by one of the parties. Governance is then expected to be the management system that stakeholders need to settle their differences, consolidate their projects and develop their capacities.

Governance, by summoning and receiving feedback from existing forms of participation, reaches a status of co-management (Haward, 2018). This means that it is not built from duality. It is not a unilateral and unidirectional system where one of the parties is hegemonic until the other is emancipated. It is a scenario where participation converges through surrounding information in the media and electronic networks. It is a public agenda open to the discussion of its contents. A global critique of its themes and a systematic review of its elements. In the face of the pandemic, governance is a structure of data and decisions oriented from the proximity of risk events and their aversions as well as their propensities.

In its conciliatory mode, governance highlights disagreements to establish common ground in the near future (Shah et al., 2019). In this way, the pandemic is a common problem between the parties. Each one establishes its management criteria, but the extension of the crisis forces the discordant parties to converge in an alliance to reduce the cases. This management principle begins with a truce between state and academia. It continues with a review of the opportunities, challenges and

challenges. Immediately, the concordant parties assume that their common problem intensifies along with their coincidences. Very soon management proposals emerge that overlap each other. At the end of the process, only those forms of inclusive participation that contributed to the reduction of Covid-19 cases remain.

This is the case of the universities that adopted the policies of distancing and confinement reduced to the virtual classroom (Conejero & Segura, 2020). Once immunizations increased, the agreements between the discordant parties also increased until the conflict agenda was reversed into a retributive collaboration. The parties in conflict had never assimilated that their differences would lead to co-management. At the same time that their asymmetries diminished, their agreements intensified, not only because of a common problem. A sense of community also emerged that has reduced infections, illnesses and deaths associated with the SARS CoV-2 coronavirus. The key to this resolution lies in the participation from different places and positions.

Precisely, governance has been questioned for its degree of openness to the different participations (Harris et al., 2009). From this inclusion it is assumed that the actors can only collaborate in the face of an imminent deterioration of their well-being, but the parties would not be opposed without different interests. In fact, it is assumed that governance should be made up of win-oriented participation from all parties. It is true that a crisis activates the sense of community, attachment to place and belonging to a group. The parties to the conflict would not be in that situation without first seeing themselves as exclusive.

From the government of the common goods, it is noted that the interested parties are a means of disseminating the differences between those who assume that the goods should be public or private (Holden & Moore, 2004). From corporate governance it is evident that unilateralism allows for consensus. Governance, by betting on the competition of the best ideas, assumes the well-being of those who debate a collective action. In reality, the parties involved seek their well-being from the minor impact of a crisis on themselves and their adversaries. This basic principle of a common enemy makes the parties allies, but it does not guarantee a redistribution of resources based on the vulnerability of the parties.

Therefore, lines of analysis and discussion on the asymmetries between the parties will open the debate on the type of participation that governance requires in

the face of a common problem (McCormick & Langford, 2016). In the case of the health crisis caused by the Covid-19 disease, the type of participation that would reduce the number of infected, sick and dead remains to be discussed. The co-management derived from the participation of the actors and sectors will make it possible to anticipate scenarios of imminent risk.

The model includes peripheral nodes of social representation that allude to the objectification and anchoring of conflict and resolution (Sleigh & Wayena, 2021). These are instances in which the parties involved generate conflicts, debates, consensus and dissent in order to build a management of risk events such as the pandemic. Around this health crisis management node, deconfinement policies are distinguished by calling for the return and normalization of essential activities; productive and cultural. Faced with this federal regulation, Higher Education Institutions (HEIs) are committed to immunizing the community, although the State only considers the vaccination of teachers and administrators to be relevant in a first phase and of students in a second phase.

In the objectification process, the categorization of the parties involved with respect to the resources in the face of the common problem is a relevant phase (Nabin et al., 2021). This is so because the expectations that the parties have about the conflict and its resolution depend on a comparative management of resources. As one of the parties considers that an abundance of resources prevails, it manages a common problem that can be resolved in the short term. In contrast, a perception of limited resources conditions a position of conflict, negotiation and agreements based on the costs of the problem.

From a perspective of social representations as the figurative core of the pandemic, the parties involved assume that the surrounding information determines the demands (Lubell & Morrison, 2021). If either party assumes that the pandemic has a minimal impact on their resources, then they will support a divided resolution of a conflict. In the case of the academic community, it may see itself as a victim of lockdown policies. By executing a posture of adversity, the academic community builds a figurative core of state power. Then, it relativizes the solutions based on the immunization promoted by the State. In this way, the return to the face-to-face classroom will depend on the history of the relationship between the State and the university (Garcia, 2021).

The interrelation between the figurative core and the peripheries of symbolization allows the scope of the conflict between the State and universities (Fan et al., 2020). At this point of conflict, the academy posits an asymmetrical relationship with the State, but recognizes resolution passages where the conciliation of interests continued with the non-hostility pact. Both actors, politicians and academics, can choose to follow the anti-Covid-19 policy, but also to move towards the coupling of resources to reduce the effects of the pandemic on the return to the face-to-face classroom.

The cessation of information would indicate a dissent, but the flow of data supposes a possible agreement between academia and the State (Ullah et al., 2020). In fact, the objectification of the conflict and its categorization as a viable option to consensus or dissent warns of exporting asymmetries to other actors. Once both parties recognize common interests, mediation can be a conflict reduction option. There is a close relationship between the social representation of symbolic categories of power such as selective immunization. It is a categorization of information concerning the vaccination deadlines of academics, students and administrators. It is true that this site proposes agreements to return to the face-to-face classroom, but there are underlying negotiations around the critical route for lack of confidence.

In the negotiation process between the parties, academia and the state can be overwhelmed by their common problem, which lies in an exponential growth in the number of infected, sick and dead (Milano et al., 2021). If this is the case, then the interested parties move towards a renegotiation of their demands, but also towards a readjustment of their resources. Consequently, conciliation and mediation are no longer viable options. Arbitration emerges as the final instance in the renegotiation of the management of the health crisis. In other words, academia and public administration are reorienting the management of the pandemic towards a pragmatic sphere.

In this way, the objectification, categorization and anchoring of the conflict are symbolized as opportunities and management barriers between the parties involved (Hassan et al., 2021). Academia and State assume themselves as managers of a crisis as long as they symbolize their differences as transitory in the face of an event of permanent risk. In the case of Covid-19, since it is assumed to be a common and transitory problem, it can be represented as a common risk between the parties.

Consequently, the urgency of its prevention prevails before any state regulation of lack of confinement or return to the face-to-face classroom.

It is possible to see that a prolonged pandemic, the exponential increase in victims and limited resources make up a fatalistic scenario of risk propensity (Brodie et al., 2020). According to the theory of social representations, the parties involved will assume the costs of a return to the face-to-face classroom, even when the vaccination scheme is partial and the victims increase.

On the contrary, the most optimistic scenario supposes the concurrence of the parties in the establishment of assertive discourses (Luisseti et al., 2020). Stable communication channels that delimit problems and guide decisions and actions towards co-responsibility. There is a propensity for risk as a hallmark of the asymmetries between the parties and also as a consensus between them. In order to guarantee the continuity of the negotiations, the academy and the State are moving towards a return to the face-to-face classroom. They establish points of agreement that allow clarifying their responsibilities in specific cases of contagion, illness and death. In fact, they delegate biosecurity to people. In other words, risk prevention is in the hands of individual self-care protocols.

The objective of this paper is to analyze the conflict from the social representations of the actors to discuss the possible ways of mediation, conciliation and arbitration in the resolution of the problem. In order to be able to contribute to the discussion of political and academic positions, the theory of social representations offers a perspective on which it is possible to reach agreements and co-responsibilities that lead the interested parties towards public health governance in public health spaces. teaching learning such as the traditional and face-to-face classroom.

The question that guides the present work is: Can the mitigation and containment policies of the pandemic be oriented towards a distancing and confinement of people that supposes a staggered and safe return for the academic community in the terms that the State demands without disrupting university autonomy?

The premises that guide this study suggest that the differences between the parties reflect their positions in the face of a common problem such as the pandemic (Liu et al., 2020). In addition, the conflicts between the actors affect an escalation of negotiation, agreements and co-responsibilities as a prelude to governance. In this

process of management and handling of the pandemic in academic spaces, the parties involved express their positions, as well as their asymmetries. Immediately, the institutional mechanisms of mediation, conciliation and arbitration are activated to reduce the conflict. Mediation as the central axis of a discussion supposes the facilitation of the positions, as well as an orientation towards the reduction of differences based on the knowledge of the demands and the resources between the parties. Conciliation follows the path of mediation. It begins with the recognition of the positions and continues with the contrast of these before a common problem. In this sense, conciliation is a management tool that guides opposing positions from a negotiation of common needs. Therefore, when mediation and conciliation are exhausted, arbitration emerges as a regulated instance of conflict resolution. Based on established protocols, the State and the university community can reach an agreement.

In this way, the contribution of this work includes: 1) a discussion of the conflict between the parties and their resolution mechanisms; 2) a genealogical approximation of the differences and alternatives of co-responsibility between the parties from the social representations; 3) a discussion about the scope and limits of the theoretical perspective in the framework of a governance construction of the return to the face-to-face classroom.

II. Method

Given that university governance networks are managers of knowledge that is neither established nor consolidated, a documentary, cross-sectional and exploratory study was carried out with a sample of sources identified in national repositories such as Clase, Conacyt, Latindex, Redalyc and Scielo. The observation considered the period from 2019, the year of the emergence of the pandemic until 2023, the year in which the use of face masks is withdrawn.

The Delphi Inventory was used, which includes the measurement of five dimensions of governance: conflict (dispositions towards risk prevention), negotiation (attitudes towards risk prevention), agreements (risk prevention), self-regulation (exposure to risks) and co-responsibility (preventive risk systematization). The valid reliability of the instrument was previously established with a sample of students, professors and administrators. The consistency of the instrument reached values

higher than the minimum required of .70 both in the general evaluation and in the evaluations of the subscales.

The keyword search was carried out: "governance" and "COVID-19" in the national repositories, considering the period from 2019 to 2023, as well as the inclusion of findings related to the dimensions of governance in the summary. The Delphi engine was used for the analysis of the information. The summaries were coded according to a scale ranging from 0 = "not at all in agreement" to 5 = "quite in agreement". The data was captured in excel and processed in JASP version 14. The coefficients of normality, reliability, adequacy, sphericity, linearity and homoscedasticity were estimated. In relation to the structural network, the parameters of centrality and grouping were set.

III. Results

Figure 1 shows the structure of relations between the nodes. It is appreciated that they are limited to the five dimensions of governance reported in the literature. It then means that the selected literature is configured around a process of co-responsibility between the interested parties and that it is implemented in the institution as a reflection of governance.

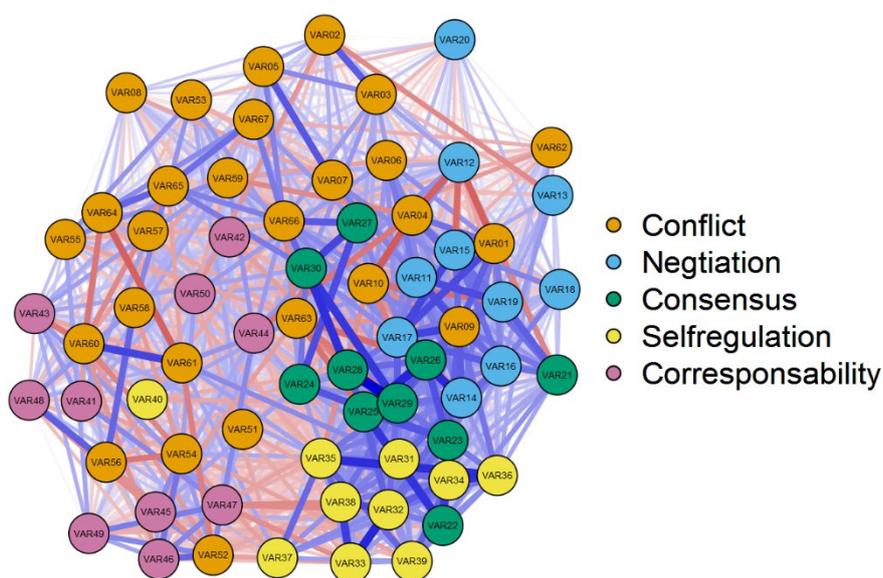


Figure 1. Network

Source: Elaborated with data study

Figure 2 shows the centrality parameters that indicate the possible trajectories between the nodes to configure their relation structure. In other words, governance and its dimensions go through learning paths that allow them to develop governance because of their differences in risk prevention.

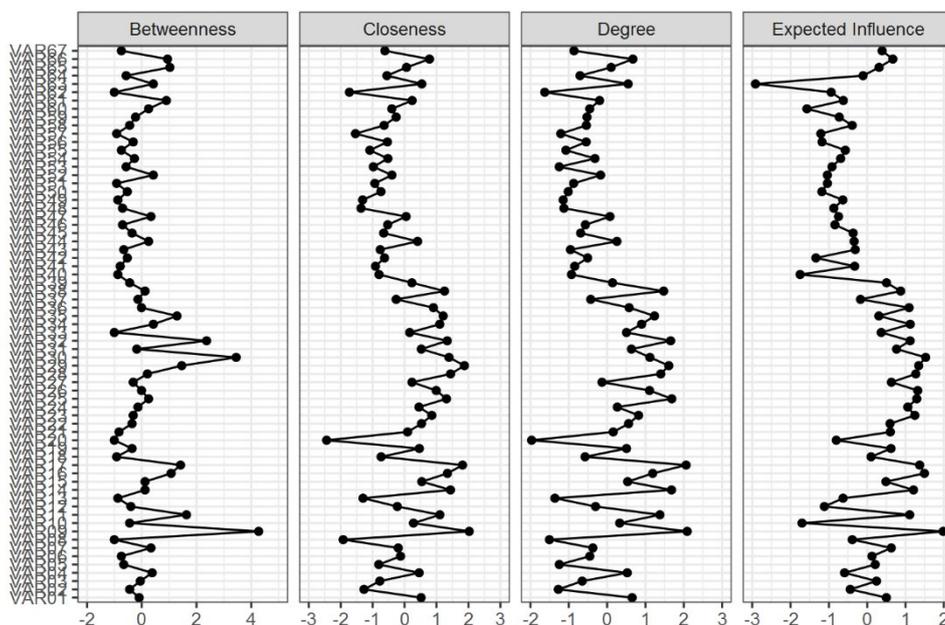


Figure 2. Centrality

Source: Elaborated with data study

Figure 3 shows that the centrality of the nodes is also oriented towards a main structure that encompasses the findings around a governance that goes from divergences to convergences. That is, the nodal model reflects learning from the asymmetries between the parts. Administrative staff, teachers and students may or may not agree with risk prevention, but in the governance process they learn to tolerate their differences.

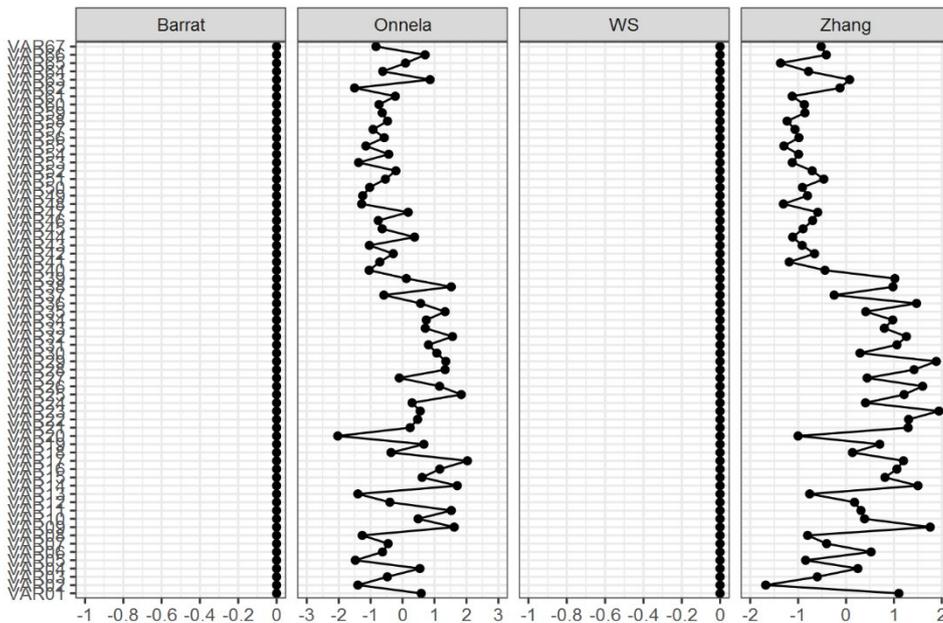


Figure 1. Clustering

Source: Elaborated with data study

The neural network coefficients suggest a governance reflected in the learning of five phases: conflict, negotiation, agreements, self-regulation and co-responsibility. Consensus is generated from the asymmetries between the parties. In other words, anti-COVID-19 policies generate differences and agreements around risk prevention.

IV. Discussion

The contribution of this work to the state of the question lies in the establishment of a risk prevention learning network in a sample of findings reported in the literature during the period from 2019 to 2023. The results corroborate the null hypothesis regarding the significant differences between the theoretical structure with respect to the observations made. The learning structure suggests knowledge networks. That is, the coding of information in the selected literature is oriented towards a network of nodes where conflicts prevail at the beginning and negotiation and consensus at the end.

Unlike systematic reviews and meta-analyses where the homogeneous random effects of the preponderant findings in the literature are established, neonatal networks seek to establish the learning of a process of knowledge management, production and transfer. In this sense, risk prevention is a phenomenon that reflects a latent

governance between the parties involved. It is true that the resulting nodes do not allude to self-regulation or co-responsibility, but they do note negotiation and consensus as part of the process. In other words, the review of this study suggests that the selected literature is oriented towards a university governance that consists of risk self-management.

Research lines concerning the review of studies that reflect university governance will allow anticipating scenarios of conflicts and agreements. The divergence of opinions as the first condition of governance supposes the prediction of consensus and shared responsibilities.

V. Conclusions

The contribution of this study to the consulted literature lies in the analysis of a conflict between universities and public administration of higher education. The discussion offered suggests that the parties in conflict can reach consensus and co-responsibility from different management mechanisms such as conciliation, mediation and arbitration. Underlying this bouquet of offers is governance because of participation in different items and instruments. From the sense of community, participation suggests a management system in which common goods define decisions and actions. Starting from a political ideology, the corresponding participation assumes that the parties will maintain their differences, but in the end the alliances will prevail in the face of a global problem. Considering the appropriation of spaces, citizen participation makes it clear that governance must follow the guidelines of coexistence and equity in the face of the pandemic. Each type of participation suggests to the academic community forms of organization, decision-making and action oriented from biosafety. The prevention of illnesses and accidents prevails over any feature of participation, defining governance by its self-care. In this way, the conflict between universities and public administration advances towards a multilateral and inclusive agreement. This feature of governance that begins with the internal dialogue of the parties to the extent of the agreements between rival actors distinguishes it from other proposals. Before the government of common goods and corporate government, governance stands out as an open agenda for change, repository of proposals and regulator of differences. In the face of a global crisis such as the pandemic, governance is seen as a turning point for humanity. Unlike

democracies where the inclusion of all is assumed by a principle of diversity and equity, governance is for those who participate until they reach the status of contributors to a global problem. It is not about a participation embodied by followers, militants and adherents to a political ideology, charismatic leader or interpretation of the basic needs and expectations of the agents. It is a contribution between the parties that have the potential to discuss the issues on the public agenda. Governance is a construction of those who manifest themselves both in the streets and in the media. Dissidents of a regime that presumes to be democratic. Critics of an apparently inclusive and democratic system. Talent Development Contributors. Facilitators of intangible assets in knowledge-creating organizations.

The contributions of two central actors in the Mexican educational system, made up of the public administration and higher education universities, to the training of talent during the pandemic are: 1) teaching and learning derived from polarization in the face of the health crisis; 2) consensus regarding the prevention of risks of contagion, disease and death from an epidemiological traffic light and the use of the virtual classroom; 4) co-responsibility in the self-management of knowledge, even when anti-pandemic policies promote return and universities promote virtuality.

REFERENCES

Angelov, M. & Kaschel, T. (2017). Toward quantifying soft power: The impact of the proliferation of information technology on governance in the middle east. *Palgrave Communications*, 16, 10.1057 <https://www.nature.com/articles/palcomms201716>

Azhar, M. & Aulia, H. (2020). Government strategy in implementing the good governance during covid-19 pandemic in Indonesia . *Administrative Law & Governance Journal*, 3 (2), 240-254 <https://ejournal2.undip.ac.id/index.php/alj/article/view/8040/4184>

Beaton, A., Hudson, M., Milne, M., Viola, R., Russell , K., Smith, B., Toki, V., Uerata , L., Wilcox, P., Bartholomeo , K. & Wihongi , L. (2017). Engaging Maori in biobanking and genomic research: A model for biobanks to guide culturally informed governance, operational and community engagement activities. *Genetics in Medicine*, 19 (3), 345-352 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27632687/>

Educação & Infâncias

Bishop, M.G. (2007). A picture of dentistry at charing cross in the 1730s given by Hogarths painting and print of night. Professional governance identity and possible mercury intoxication as an occupational hazard for his barber tooth drawer. *British dental Journal* 203 (5), 265-270 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17828183/>

Brodie, T., Rukeishaus , M., Swilling, M., Allison, EH, Osterblom , H., Gelcichh , S. & Mbatha, P. (2020). A transition to sustainable ocean governance. *Nature Communication*, 11, 36000 www.nature.com/naturecommunications

Conejero, E. & Segura, M.C. (2020). Global governance and the objectives of sustainable development in Spain. *Research and Critical Thinking*, 149-169 <https://doi.org/10.17993/3cemp.2020.editionspecial1.149-169>

Cordova, E. (2020). Governance and life project rethinking post-pandemic society. *Latin American Utopia and Praxis*, 25 (8), 14-29 <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-891638>

Fan, P. F., Yang, L., Liu, Y. & Ming, T. (2020). Build of conservation research capacity in China for biodiversity governance. *Nature Ecology & Evolution*, 4, 1162-1167 <https://www.nature.com/articles/s41559-020-1253-z>

Gille , F., Veyena , E. & Blasimme , A. (2020). Future proofing bio banks governance. *European Journal of Genetics* 28, 989-996 <https://doi.org/10.1038/s41431-020-0646-4>

Harris, R., Burnside, G., Ashcroft, A. & Grievenson , E. (2009). Job satisfaction of dental practitioners before and after change in incentives and governance: A longitudinal study. *British Dental Journal*, 207 ,____E4 <https://dx.doi.org/10.1038/sj.bdj.2009.605>

Hassan, I., Mukaiwagara , M., King, L., Fernandez , G. & Sridhar , D. (2021). Hindsight is 2020? Lessons in global health governance one year into the pandemic. *Nature Medicine*, 27, 396-400 <https://www.nature.com/articles/s41591-021-01272-2>

Haward, M. (2018). Plastic pollution of the worlds seas and ocean as a contemporary challenge in ocean governance. *Nature Communication*, 9, 667 <https://dx.doi.org/10.1038/s41467-018-03104-3>

Holden, LC & Moore, RS (2004). The development of a model and implementation process for clinical governance in primary dental care. *British Dental Journal*, 196 (1), 21-25 <https://www.nature.com/articles/4810873>

Jowitt , S.M., Mudd, G.M. & Thompson, J.F. (2020). Future availability of on nonrenewable metal resources and the influence of environmental, social and governance conflicts of metal production. *Health & Environmental Communications*, 1, 13 www.nature.com/commsenv

Langlois, A. (2017). The global governance of human cloning: The case of UNESCO. *Palgrave Communications*, 10, 1057 <https://www.nature.com/articles/palcomms201719>

Liu, Y., Zhou, Y. & Lu, J. (2020). Exploring the relationship between air pollution and meteorological conditions in China under environmental governance. *Scientific Reports*, 10, 14518 <https://doi.org/10.1038/s41598-020-71338-7>

Lubell , M. & Morrison, T.H. (2021). Institutional navigation for polycentric sustainability governance. *Nature Sustainability*, 4, 664-671 <https://www.nature.com/articles/s41893-021-00707-5>

Luisetti T, Ferrini S, Grilli G, Jickkells TD, Kennedy H, Kroguer S, Lorenzoni I, Milligan B, Mollen. JB Parker, R., Pryce, T., Turner, K. & Tyllianakis , M. (2020). Climate actions require new accounting guidance and governance frameworks to manage carbon in shelf seas. *Nature Communication*, 11, 4599 www.nature.com/naturecommunications

May, C. (2015). Who's in charge? Corporations and institutions of global governance. *Palgrave Communications*, 10, 1057 <https://www.nature.com/articles/palcomms201542>

Educação & Infâncias

McCormick, R J. & Langford, J W (2016). Attitudes and opinions of NHS general dental practitioners towards clinical governance. *British Dental Journal*, 200, 214-217 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16501534/>

Milano, S., Mittelstadt, B., Wachter, S. & Russell, C. (2021). Epistemic fragmentation poses a threat to the governance of online targeting. *Nature Machine Intelligence*, 3, 466-472 <https://www.nature.com/articles/s42256-021-00358-3>

Nabin, M.H., Tarequi, M. & Battacharday, S. (2021). It matters to be in good hands: The relationships between good governance and pandemic spread inferred from cross country Covid-19 data. *Humanities and Social Science Communications*, 8, 113 <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00876-w>

Oancea, A. (2019). Research governance and the futures(s) of research assessment. *Palgrave Communications*, 5, 27 www.nature.com/palcomms

Organization for Economic and Cooperative Development (2022). Statistic for coronavirus SARS CoV-2 and COVID-19 disease in countries. Gynevra: OECD <https://www.oecd.org/coronavirus/en/>

Panamerican Health Organization (2022). Statistic for coronavirus SARS CoV-2 and COVID-19 disease in the Americas. New York: PAHO <https://www.paho.org/en/covax-americas>

Plagiarism, E. (2021). The Swedish initiative and the 1972 Stockholm conference: The decisive role of science diplomacy in the emergence of global environmental governance. *Humanities & Social Science Communications*, 82, <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00681-x>

Rajan D, Koch K, Rohrer K, Bajnozki C, Socha A, Voss M, Nicod M, Ridde V, Koonin J (2020). Governance of the Covid-19 response: A call for more inclusive and transparent decision making. *Global Health*, 5, 002655 <https://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2020-002655>

Schleicher, J., Peres, C., Amano, T., Lactayo, W. & Williams, N. (2017). Conservation performance of different conservation governance regimes in the periurban Amazon.

Scientific Reports, 7, 11318 <https://dx.doi.org/10.1038/s41598-017-10736-w>

Shah, N., Coathup, V., Teare, H., Forgie, I., Giordano, JN, Haldor, T., Groeneveld, N., Hudson, M., Pearson, M., Ruetten, H. & Kaye, J. (2019). Sharing data for future research engaging participants views about data governance beyond the original project: A direct study. *Genetics in Medicine*, 21 (5), 1131-11399 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30262927/>

Shaw, T.M. (2015). From post BRICS decade to post 2015: Insight for global governance and comparative regionalism. *Palgrave Communications*, 10, 1057 <https://www.nature.com/articles/palcomms20144>

Sleigh, J. & Wayena, E. (2021). Public engagement with health data governance: The role of visibility. *Humanities & Social Science Communications*. 8, 149 <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00826-6>

Ullah, A., Pinglu, S., Ullah, S., Abbas, H. & Khan, S. (2020). The role e-Governance in combating Covid-19 and promoting sustainable development. A comparative study in China and Pakistan. *Chinese Political Science Review*, 6, 1-33 <https://doi.org/10.1007/s41111-020-00167-w>

Unger, C., Mar, K. A. & Gurtier, K. (2020). A club's contribution to global climate governance: the case of the climate and clear air coalition. 6, 99 www.nature.com/palcomms

Vasconcelos, V., Hannan, PM, Levin, SA & Pacheco, JM (2020). Coalition structure governance improves cooperation to provide public goods. *Scientific Reports* 10, 9194 <https://doi.org/10.1038/s41598-020-65960-8>

Wang, H. & Li, B. (2021). Environmental regulations, capacity utilization and high quality development in manufacturing: An analysis based on Chinese provincial panel data. *Scientific Report*, 11, 19566 | <https://doi.org/10.1038/s41598-021-98787-y>

World Health Organization (2022). Statistic for coronavirus SARS CoV-2 and COVID-19 disease in the world. Geneva: WHO <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA E OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

L'IMPORTANCE DE LA ROUTINE ET LES CONTEXTES D'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE : SPECIFICITÉS DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENTES

Marcelo Silva de Souza Ribeiro¹

Lucimar Coelho de Moura Ribeiro²

RESUMO

Este artigo é uma atualização e ampliação, em co-autoria, do capítulo inicial da tese de um dos autores. O artigo em tela tem como objetivo discutir as especificidades da prática docente, evidenciando os desdobramentos sobre a rotina e seus ajustamentos via os contextos da Educação Infantil. Assumindo um método que transita entre a abordagem teórica e a documental, a Educação Infantil brasileira é apresentada, contrastivamente, a partir de alguns dados relativos ao contexto geral, a formação e, especificamente, a prática docente, sobretudo no que diz respeito a questão da rotina. Do ponto de vista do referencial teórico, a rotina é problematizada enquanto prática da docência na Educação Infantil. Em relação aos resultados, são apresentadas informações quanto ao contexto da Educação Infantil via os seus desafios, demandas e avanços, evidenciando o entendimento de que a prática docente, em Educação Infantil, deve ser apreendida levando-se em consideração as suas especificidades quanto aos aspectos próprios do lidar com a criança e ao mesmo tempo com as condições que atravessam o ser docente.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Infantil. Prática Docente. Rotina.

RÉSUMÉ

Cet article est une mise à jour et un élargissement, en co-écriture, du chapitre initial de la thèse d'un des auteurs. Cet article vise à discuter des spécificités de la pratique enseignante, en mettant en évidence les conséquences de la routine et de ses ajustements via les contextes de l'éducation de la petite enfance. En supposant une méthode qui transite entre l'approche théorique et documentaire, l'éducation de la petite enfance brésilienne est présentée, de manière contrastée, à partir de certaines données liées au contexte général, à la formation et, plus précisément, à la pratique

¹ Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). <http://lattes.cnpq.br/8566377803271737>

² Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). <http://lattes.cnpq.br/4856158554139253>

de l'enseignement, notamment en ce qui concerne la question de la routine. Du point de vue du cadre théorique, la routine est problématisée comme une pratique pédagogique en éducation de la petite enfance. En ce qui concerne les résultats, des informations sont présentées sur le contexte de l'éducation de la petite enfance à travers ses défis, ses exigences et ses avancées, témoignant de la compréhension que la pratique pédagogique en éducation de la petite enfance doit être appréhendée en tenant compte de ses spécificités concernant les aspects de prise en charge de l'enfant et en même temps avec les conditions qui traversent le fait d'être enseignant.

Mots-clés: Politique éducative. L'éducation des enfants. Pratique de l'enseignement. Routine.

Introdução

Este artigo é uma atualização e ampliação, em co-autoria, referente ao capítulo inicial da tese de um dos autores, "*Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l'enseignante d'éducation infantile*" ("As rotinas e seus ajustamentos na prática educativa da professora de educação infantil"), defendida em 2013 no programa de doutorado da *Université du Québec à Montréal* (UQaC), Canadá. Embora o tempo tenha passado, desde a apresentação dos resultados da pesquisa que originou a tese, inclusive ficando reservada ao idioma francês, emerge agora em português esse recorte que discute as especificidades da prática docente, evidenciando os desdobramentos sobre a rotina e os seus ajustamentos, via os contextos da Educação Infantil.

Em linhas gerais, a questão da Educação Infantil no Brasil é apresentada, contrastivamente, a partir de alguns dados relativos ao contexto geral, a formação e, especificamente, a prática docente, sobretudo no que diz respeito a questão da rotina, as situações de imprevistos e as demandas por ajustamentos. Importante salientar que privilegiamos a literatura clássica de modo a evidenciar os fundamentos sobre a questão da rotina (por isso uma parte das referências é antiga).

Antes de adentrarmos no objetivo deste artigo, com o objetivo de situar o leitor, buscamos, na tese original, investigar o que acontecia quando uma professora¹ de Educação Infantil, inserida na rotina de sua turma, se deparava com uma situação de imprevisto. Importante pontuar que, a despeito de um "olhar para dentro" do cotidiano da sala de referência, todo um contexto externo e multifacetado foi considerado. Foi notado, pois, que tais situações de imprevistos desafiavam a docente em regular a

rotina para encontrar uma solução ajustada à sua prática. Isso tendia a mobilizar, a provocar ou a desencadear certas competências, habilidades e conhecimentos. Depreendeu-se daí que os ajustamentos das rotinas face as situações de imprevistos compunham a especificidade da prática em docência da Educação Infantil marcadamente em seus pilares do educar e do cuidar, inclusive com desdobramentos na qualidade da formação, no contexto e nas condições do exercício profissional.

Neste artigo, portanto, é problematizada a docência em Educação Infantil e suas especificidades quanto a complexidade da prática, considerando as tensões entre as rotinas e os imprevistos, bem como os ajustes demandados. Sobre isso, podemos levantar algumas questões provocadoras que orientam este trabalho: o que é a rotina em Educação Infantil? De que modo os contextos no campo da Educação infantil, com seus avanços e desafios, se desdobram em especificidades da prática docente? De que modo a rotina tem se caracterizado na prática docente em Educação Infantil? Como temos entendido a própria especificidade da prática em Educação Infantil?

Atualizamos, pois, informações quanto ao contexto educacional, sobretudo da Educação Infantil no que diz respeito aos seus desafios, demandas e avanços. Sustentamos ainda, e esta foi uma inovação trazida para este artigo em relação ao escrito na tese, o entendimento de que a prática docente em Educação Infantil deve ser apreendida levando-se em consideração suas especificidades quanto aos aspectos próprios do lidar com a criança (como é o caso da rotina), mas ao mesmo tempo com as condições que atravessam o ser docente dessa área, os equipamentos escolares e toda a gama de políticas públicas em Educação que implicam ou não em ações.

Buscamos refletir, portanto, algumas das especificidades da prática docente na Educação Infantil, dando destaque a questão da rotina. Para tal empreitada, assumimos um método que transita entre a abordagem teórica e a documental¹. Sabemos que esses hibridismos metodológicos têm seus desafios no sentido de articular demandas diferentes, mas optamos por um caminho onde o próprio objeto problematizado fosse apontando suas direções. Justamente por isso, construímos, enquanto método teórico, um traçado sobre a questão da rotina desvelando seus dissensos e possíveis consensos. Aliado a essa *démarche*, e para dar conta dos

contextos da Educação Infantil, informações oriundas de documentos foram utilizados para estabelecer os chamados diálogos contrastivos (MACEDO, 2018).

Para tanto, como já sinalizado, apresentaremos a seguir alguns sentidos de rotina enquanto prática docente. Na sequência, abordaremos certos aspectos do contexto da Educação Infantil no Brasil de modo a problematizar os avanços e os desafios que ainda persistem, principalmente em relação a qualidade da formação docente, as condições do exercício profissional, e o entendimento sensível das especificidades de uma prática profissional que precisa ser melhor contemplada e valorizada.

Alguns sentidos de rotina enquanto prática docente

Embora haja concordância de que a rotina seja uma característica proeminente das atividades docentes, especialmente aquelas das professoras de Educação Infantil, não pareceu, nos nossos estudos, estar tão claramente refletida nos trabalhos sobre práticas docentes, nem devidamente explicada teoricamente ou mesmo suficientemente compreendida na prática.

Buscando o sentido etimológico, em vários dicionários de origem latina, como é o caso do dicionário da língua portuguesa, “Dicionário Buarque de Holanda” (HOLANDA, 2010), a rotina corresponde aos caminhos já percorridos e conhecidos pelo sujeito que, em geral, obedece a hábitos e processos já adquiridos e incorporados. No mesmo sentido, o “*Le Petit Robert - - dictionnaire de la langue française*, dicionário da língua francesa (ROBERT et al, 1996), define-o como um hábito de agir ou pensar sempre da mesma maneira, como algo mecânico e irrefletido. Essas definições, por sua vez, têm conotações diversificadas do senso comum. Não é por acaso que a palavra “rotina” é entendida como algo irrefletido e deve ser removida da vida cotidiana de uma pessoa ou, ao contrário, que certas rotinas devem ser estabelecidas na vida para que as coisas possam progredir e evoluir. No mesmo sentido, segundo Nunes (2002), a rotina seria o oposto de uma prática ponderada e refletida.

Assim, significados derivados do senso comum e mesmo aqueles dados por alguns pesquisadores interessados sobre a questão da rotina não chegam a um consenso acerca do conceito. No entanto, Lacourse (2004), Altet (2002), Feldman,

Altrichter, Posh e Somekh (1993) e Yinger (1979), por exemplo, consideram a rotina como uma atividade que apoia a prática do professor, como uma forma eficaz de gerir o trabalho pedagógico ou como uma atividade intencional, isto é, envolvendo elementos reflexivos.

Apesar da diversidade e polissemia que envolve o conceito, parece que as rotinas desempenham um papel importante na prática dos professores e, especialmente, de professoras de Educação Infantil. Seria relevante considerá-las como ações situadas (CASALFIORE, 2002) e como atividades educativas organizadas pelas professoras. Isso se justifica porque as rotinas estão sempre localizadas em um determinado espaço e tempo e, portanto, correspondem ao contexto. Além disso, fazem parte das atividades de planejamento do professor e são altamente recomendadas, pelo menos no ideal, pois são acompanhadas de pensamentos que possuem uma intenção pedagógica e visam ações específicas.

De fato, parece haver uma convergência de que a rotina é estabelecida por meio da repetição e, como resultado, tem efeitos sobre o comportamento e a aprendizagem das crianças. Além disso, segundo Lacourse (2004, p.74), se nos baseamos no problema da gestão de classes, "(...) as rotinas são uma característica específica do conhecimento organizacional, bem como uma combinação de tarefas relacionadas entre si" (livre tradução nossa).

A partir dessa ideia, Lacourse (2004) traz para a discussão uma compreensão complementar de que "(...) as rotinas auxiliam no apoio às atividades de ensino e aprendizagem concomitantes. Elas liberam parte do espaço de processamento cognitivo do professor ao automatizar as subtarefas cognitivas que, de outra forma, confrontariam os atores a cada recorrência da atividade" (LACOURSE, 2004, p.75). (livre tradução nossa).

Contudo, ainda que existam aproximações possíveis na compreensão e ratificação da importância da rotina como prática docente, e mesmo considerando os seus efeitos positivos como os apresentados por Lacourse (2004), os escritos na área não são muito homogêneos. As perspectivas de rotina que serão apresentadas nas linhas a seguir reforçam essa falta de consenso.

Em primeiro lugar, é necessário que nos debruçemos sobre a interpretação de Madalena Freire (1998), que distingue entre rotinas estruturantes e rotinas

mecânicas. Para esta autora, a importância da estruturação da rotina na prática educativa pode ser entendida da seguinte forma:

(...) a rotina não é a expressão do que é rotina e que está se arrastando de forma entediante. (...) Aqui, a rotina é entendida como a expressão da pulsação do coração (com diferentes batidas rítmicas) do grupo. A rotina é entendida como uma cadência seguida por diferentes atividades que se desenvolvem em um ritmo particular em cada grupo. A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades em que o conteúdo é estudado (FREIRE, 1998, p.43).

Portanto, a rotina estrutura o cotidiano da classe, organiza as atividades e, nesse sentido, difere de uma concepção segundo a qual a rotina é mecânica, repetitiva e sem intenção educativa. Da mesma forma, Oliveira (1992) trata a rotina como algo que organiza a sala de referência, onde a previsibilidade é importante para o processo de aprendizagem da criança. A autora sugere ainda ao professor que planeje atividades que nem sempre correspondem a uma sequência ou aos estágios obrigatórios. No entanto, a autora admite que a previsibilidade é insuficiente e que as contingências são igualmente importantes para a aprendizagem. Repetindo suas próprias palavras:

(no momento) de estabelecer uma sequência básica de atividades cotidianas, a "rotina" é útil para ajudar a criança a perceber a relação espaço-tempo, permitindo-lhe prever gradualmente o funcionamento dos horários dos atendimentos nas creches. No entanto, o advento de novos eventos inesperados é fundamental para o enriquecimento das experiências das crianças (OLIVEIRA, 1992, p.36).

Freire (1998), Oliveira (1992) e Warschauer (1993) conectam a rotina com a organização do tempo e do espaço. No entanto, Warschauer (1993) explica claramente a possibilidade de pensar em uma rotina flexível, capaz de integrar o imprevisto.

(...) uma rotina de trabalho é importante para estruturar um grupo de crianças (e também adultos). Rotina de trabalho significa organização, sistematização e disciplina. É graças à rotina que o tempo e o espaço são estruturados para a criança (tempo para se sentar na roda, hora do lanche, organização das mesas e equipamentos, etc.). A rotina estimula a criança a se organizar em um espaço e em um tempo determinado (...), porém a rotina deve ser flexível para organizar os espaços e o tempo de acordo com as novas necessidades que

surgem, senão se torna mecânica e carente significado (WARSCHAUER, 1993, p. 83).

Essa perspectiva de considerar a rotina em sua capacidade de integrar as necessidades inesperadas e novas que surgem não é exclusiva dessa autora. Freire (1998) apresenta essa ideia quando aborda a questão da estruturação da rotina, assim como Oliveira (1992), quando propõe atividades fora do comum. No entanto, é Cardona (1992), em um estudo sobre a organização do espaço e do tempo na turma do “jardim de infância”, que explicará a questão da negociação entre professores e crianças como algo que desencadeia uma rotina flexível.

A existência de uma “rotina” definida não é necessariamente sinônimo de rigidez. Ao longo do ano, dependendo dos projetos desenvolvidos pelo grupo, ela é modificada. O fundamental é que essas transformações sejam sempre claramente explicadas e negociadas com as crianças, para que possam percebê-las e se manterem autonomamente ao longo do dia nas atividades.

Outra contribuição para essa ideia de rotina flexível, que valoriza as diferenças e as criações individuais, é a de Nunes (2017), onde, em pesquisa realizada em creches, a partir de uma leitura psicogenética, se opõe à compreensão da rotina como um meio de garantir a previsibilidade e o tratamento padronizado das crianças, argumentando a necessidade de valorizar as individualidades, singularidades e diferenças. Assim, a rotina pode constantemente acarretar riscos, principalmente no caso em que a professora atua de forma mecânica, sem intenção pedagógica e sem refletir sobre sua prática. De fato, se a professora não se envolver em um processo reflexivo, ela pode oferecer a seus alunos rotinas mecânicas no sentido anunciado por Freire (1998).

Por sua parte, Grillo (2006) conceitua essa prática educacional da seguinte forma:

(...) rotina, um conjunto de ações internalizadas pela repetição e influenciadas pela tradição, pelo senso comum ou até pelo conformismo. Na realidade, a rotina não é um elemento negativo na prática de ensino, uma vez que é inevitável e contém linhas de ação concretas para a repetição de eventos. O problema que pode surgir é que a rotina está associada apenas a contextos específicos, com o risco de ser adotada à custa de ações mais ponderadas. Obedecer receitas e rotinas pode desvitalizar o ensino ... (GRILLO, 2006, p.77).

Mais criticamente, McLaren (1991), em um estudo de rituais na escola, afirma que a previsibilidade é importante e que, no campo da Educação, não é possível diferenciar constantemente entre as ações, comportamentos, organizações. Ele então se refere à rotina dizendo:

(...) a ordem, a rotina e a redundância não devem ser totalmente descartadas pelos professores, já que, no final, o caos e a ordem são rituais que têm uma correlação e que todos nós precisamos de previsibilidade nos nossos esforços diários para nos sentirmos bem e confiantes sobre nós mesmos (MCLAREN, 1991, p. 313).

Sendo assim, ainda que sejam inevitáveis os imprevistos e que o controle e a previsão dos acontecimentos sejam inalcançáveis de modo pleno, a rotina é importante para organização da vida cotidiana. McLaren (1991) parece propor um equilíbrio, portanto:

A vida escolar não pode ser vivida apenas em um ar festivo ou à beira do desgosto. Mas a rotina pode facilmente ir em direção à repressão; devemos ter cuidado para que nossas rotinas não sejam contaminadas por coerção opressiva ou que transformem nossas lutas diárias, algumas previsíveis, em caminhos tortuosos (MCLAREN, 1991, p. 314).

Esses diferentes sentidos, contudo, se interessam pela noção de rotina; seja como diferenciação entre uma rotina mecânica e uma rotina estruturante, ou para adaptá-lo a acontecimentos imprevistos, ou para dar flexibilidade ou mesmo para entender que é importante para a organização das atividades e o desenvolvimento das crianças sem cair na rigidez dos exercícios repetitivos. Admitir a complexidade inerente ao entendimento de rotinas como prática docente pode ser um primeiro passo para apreender um aspecto dessa especificidade.

Para aprofundar um pouco mais a complexidade da rotina, é possível ainda dizer que as situações rotineiras e imprevisíveis permitem integrar os níveis de ordem e desordem, essenciais, tanto no processo de aprendizagem quanto no processo de estruturação do cotidiano. Na verdade, nem sempre observamos essa integração entre ordem e desordem na sala de referência, ou, para sermos mais específicos, nem sempre estamos interessados na coordenação entre as rotinas e os imprevistos

para que as professoras possam encarar a organização, a previsibilidade, a estruturação do tempo e do espaço sem negar situações improvisadas que inevitavelmente ocorrem em sala de referência. Isso indica a importância de uma metodologia viva (RIBEIRO, 2018) em sala de referência que valorize a presença atenta e a compreensão empática na relação com o outro, de modo a facilitar os ajustamentos necessários que potencializem os processos formativos.

Trazer à tona a discussão sobre os sentidos de rotina, portanto, requer que a pensemos enquanto especificidade da própria prática docente nessa etapa da educação escolar, mas levando em consideração contextos da Educação Infantil no Brasil. Afinal, nos parece ainda escapar à própria complexidade da especificidade da prática docente, mesmo que aprofundando os sentidos da rotina, se não buscarmos compreender os atravessamentos do contexto – que diga-se de passagem, está sempre em movimento, pois é dinâmico.

O contexto da Educação Infantil no Brasil

A despeito de constituir a Educação Básica no Brasil, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), equiparando a etapa aos Ensinos Fundamental e Médio, em 2006, passando a atender crianças de zero a cinco anos e com o Plano Nacional de Educação (2014), visando universalização da oferta de vagas, a Educação Infantil é marcada por uma desvalorização histórica em comparação aos outros níveis de escolarização (ANDRADE, 2020; KUHLMANN, 1998).

No Brasil, um dos avanços no sistema educacional foi o reconhecimento da necessidade de valorizar as instituições que cuidam de crianças menores de seis anos, assim como o investimento profissional, sobretudo na caracterização de habilidades e competências específicas demandadas aos docentes que atuam nesse campo. Assim, importante sublinhar o marco na história da Educação brasileira acerca do reconhecimento na Constituição Federal de 1988 (artigo 7º, inciso XXV, no capítulo sobre direitos e garantias individuais e coletivos), referente ao dever do estado quanto ao direito à Educação em creches e pré-escolas, mesmo que sua efetivação em termos de oferta, acesso e qualidade ainda não estejam em patamares desejáveis. Provavelmente esse contexto marcado por avanços (mesmo que tardios) e desafios

incida na prática docente da Educação Infantil delineando traços específicos que precisam ser considerados.

No que diz respeito aos dados mais recentes, o Censo Escola 2021, extraído do Resumo Técnico Censo Escola 2021 (Inep/MEC, 2022), diz que:

Em 2021, 112.927 escolas ofertavam educação infantil no Brasil, sendo que 99.895 (88,5%) atendiam pré-escola e 69.865 (61,9%), creche. Ao longo dos últimos cinco anos, o número de escolas que oferecem pré-escola sofreu uma queda de 5,0%. Já para aquelas com oferta de creche, apesar de ser possível observar um crescimento entre 2017 e 2019, verifica-se uma mudança nessa tendência para os dois últimos anos, com queda de 2,2% em relação a 2019 (Inep/MEC, 2022, p. 52).

Retrocedendo quase 20 anos, em 2000, os resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostraram que a Educação Infantil brasileira estava se expandindo. Os dados revelaram, por exemplo, que existiam 92.526 instituições de Educação Infantil no país, das quais 67% pertenciam à rede municipal de ensino, o que indicava que os municípios estavam conseguindo avançar com as políticas de educação infantil. Se compararmos esse tempo de quase 20 anos, notamos que houve um acréscimo 20.401 instituições, o que sugere um crescimento lento.

Embora os dados derivem de fontes diferentes e com propósitos variados, é possível notar que, sublinhando mais uma vez, há relevantes avanços nas políticas públicas quanto à Educação Infantil, ainda que possam existir retrocessos em períodos de crises políticas, econômicas ou sanitárias (Pandemia de COVID-19) vividas no país. Como referência dessa situação, podemos citar a diminuição das taxas de matrículas, sugerindo que a qualidade da Educação Infantil, e a consequente efetivação dos direitos das crianças e famílias em uma perspectiva de desenvolvimento integral, envolve políticas intersetoriais e não somente ações no campo da educação escolar.

Mais uma vez notamos o quanto o contexto, que também extrapola o âmbito das políticas educacionais, jogam no modo como professoras e crianças vivenciam o cotidiano de pré-escolas e creches e certamente reverberando nas rotinas enquanto prática docente. Como exemplo, a pesquisa de Silva e Lira (2022), mostra os esforços de professoras da educação infantil no período do ensino remoto todo esse entrelace

do contexto (pandemia, ensino remoto, ambientes virtuais) e os desdobramentos na prática da sala de referência.

Quando nos referimos às especificidades da prática docente na Educação Infantil, se faz necessário também reportar aos marcos legais e condições históricas que erigem a estrutura e organização desse campo. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017), Art. 29, diz que a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. É importante notar aqui que a perspectiva de um desenvolvimento integral da criança, em seus múltiplos aspectos, remete às dimensões do cuidar e do educar. Outrossim, a “novidade” é que a fase de zero a três anos (relativo as creches) foi integrada à “Educação Básica”, o que permitiu ampliar o direito à Educação. Desta forma, a educação de crianças de zero a três anos, longe do assistencialismo histórico que marcou os serviços a essa população e suas famílias (SILVA; RODRIGUES; ARAGÃO et al, 2022), passou a ser assumida pelo sistema de ensino enquanto direito do cidadão e dever do Estado, ainda que a legislação flexibilize a creche como não obrigatória por parte da família.

Essa mudança na organização da educação escolar das crianças também pretendia abandonar o conceito higienista que caracterizava o cuidado infantil desde o século XIX (KUHLMANN, 1998). Atualmente, há um consenso na Educação Infantil (não só no Brasil) sobre o fato de que devemos acrescentar, à dimensão “cuidado”, uma perspectiva educacional justamente para possibilitar a concepção de uma educação integral. Dessa forma, o “cuidado” ou a dimensão do cuidar atenderia também à satisfação das necessidades físicas e fisiológicas (alimentação, higiene etc.) em um contexto de segurança emocional, intelectual e social (BARBOSA, 2006; NASCIMENTO, 2010) integrado à dimensão educacional, à medida que as crianças aprendem interagindo com objetos de conhecimento em um contexto de cuidado.

Apesar dos avanços e reconhecimentos relacionados à importância da Educação Infantil e das leis que garantem os direitos da criança e o dever do Estado (FERNANDES, 2019), não mais na perspectiva assistencialista, parece ainda persistir a falta de clareza de que a educação escolar de crianças tem especificidades, não sendo a simples preparação para um estágio escolar seguinte, ou seja, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (ROCHA, 1997).

Assim, a despeito de certos avanços e conquistas, é possível afirmar que há lacunas quando se trata de apreender essas especificidades, sobretudo no que se refere aos aspectos relacionados à formação e à prática docente na Educação Infantil. Tais especificidades indicam um nível de complexidade se comparadas com outros níveis da Educação (CAMPOS, 1999) e tem sido identificadas e estudadas principalmente a partir de alguns elementos problemáticos e centrais na história da profissão docente em Educação Infantil, por exemplo, a presença de certa ambiguidade na identidade profissional (BLIN, 1997), a falta de formação adequada de professores, a existência de professores não qualificados em alguns casos (CUNHA, 1989), a necessidade de se adaptar a novos modelos educacionais (OLIVEIRA, 2007), as críticas sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil no sentido de padronizar as singularidades das infâncias e dos processos de cuidar e educar (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016) e a natureza particular dos professores na prática educativa com crianças pequenas (OLIVEIRA, 2007; 1992). Tudo isso, portanto, nos leva a abordar a questão da formação docente em Educação Infantil, debate que se impõe ao tratar da prática docente e suas especificidades, como é o caso da rotina na Educação Infantil.

Os desafios da educação de crianças brasileiras: a complexidade da prática do professor

A compreensão da prática docente na Educação Infantil vem sendo considerada relevante, pois as políticas públicas, em sintonia com as demandas sociais, têm investido cada vez na formação do professor, seja em relação a formação inicial ou continuada. A concepção assistencialista, por exemplo, ainda parece estar presente no Brasil de modo a produzir uma percepção de que a Educação Infantil estaria centrada no cuidar higienista. Nesse sentido, há indicativos de que a Educação Infantil vem sendo assimilada como espaço promotor de desenvolvimento, aprendizagem e socialização, formação integral da criança em suas diversidades e singularidades.

No Brasil, a atividade profissional do docente da Educação Infantil é definida por um conjunto de conhecimentos específicos, centrados em temas socialmente determinados, que são objeto de formação. Por exemplo, Oliveira (2007),

pesquisadora brasileira, especializada em Educação Infantil, lista uma série de qualidades necessárias para a prática dessa profissão em confronto permanente com os desafios no contexto do país.

Segundo Oliveira (2007), a docente da Educação Infantil deve ser capaz de lidar com as demandas do mundo contemporâneo, caracterizado pela complexidade e pela mudança, sobretudo as que impactam nas relações parentais, no desenvolvimento da criança e nos contextos familiares. Isso exige que a professora tome decisões informadas por meio da constante reflexão sobre sua prática profissional. Ela afirma que "esse profissional exige investimento emocional, conhecimento técnico-pedagógico e responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno" (OLIVEIRA, 2007, p. 30-31). Além disso, a professora deve adquirir conhecimentos e habilidades para realizar múltiplas atividades, estabelecendo relações harmoniosas e estimulantes com as crianças, em um clima de confiança (OLIVEIRA, 2007). Certamente isso tende a provocar níveis de exigências que, a depender das condições de trabalho, podem favorecer ou não a própria prática docente.

De fato, a Educação Infantil demanda que as professoras adquiram certas habilidades, competências (disciplinares, comunicacionais, éticas etc.) e conhecimentos sobre os estágios evolutivos da criança e o local do jogo em seu desenvolvimento, dentre outros. A Educação Infantil é baseada em uma pedagogia centrada no brincar, na exploração e no desenvolvimento dos interesses das crianças. Por essa razão, a professora intervém de forma diferente de docentes de outros níveis escolares com seus alunos. Ela participa de seus jogos para torná-los construtivos e cria um ambiente para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças pequenas (AYERS, 1989). Essa especificidade, que é marcada por uma, diríamos, interioridade da prática docente em Educação Infantil, está fortemente entrelaçada aos avanços e/ou desafios oriundos dos desdobramentos das políticas públicas em educação no Brasil.

Assim, se por um lado a prática docente requer planejamento, organização de atividades, além do estabelecimento e consolidação de certas rotinas que governam a prática da professora e o desenvolvimento das crianças, acompanhadas por uma intenção pedagógica planejada e flexível, por outro lado, o modo como tudo

isso vai se dar depende das condições de trabalho, da qualidade da formação docente, das representações que a própria educação infantil é capturada etc.

Assim, parece que toda uma série de conhecimentos, habilidades e experiências (técnicas, práticas, teóricas, emocionais, relacionais etc.) são necessárias para que a professora atenda ao perfil inerente a essas atividades, mas ao tempo é fundamental considerar como tudo isso se insere nos contextos. Sem esse entendimento a compreensão das especificidades da prática docente em educação infantil, ainda que estejamos nos referido a rotina, pode nos escapar.

Mas voltando aos chamados “perfil docente”, no que diz respeito a complexidade da prática do professor, espera-se que as professoras tenham conhecimento e compreensão do contexto em que as atividades ocorrem, levando em conta a complexidade existente que é, em si, um novo desafio para a prática do professor. Levar em conta essa complexidade, como aponta Perrenoud (2001), significa assumir os antagonismos e dilemas presentes e inevitáveis na vida cotidiana da sala de referência, considerando o específico no “dentro e fora”. A complexidade concebida por Morin (2000) exige que o diálogo seja estabelecido e que ordem e desordem sejam inseparáveis. Morin atribui à ordem a ideia de estabilidade, constância, regularidade e estrutura. No que diz respeito à desordem, o autor relaciona-a a agitações, dissipações, confrontos, irregularidades, instabilidades, desvios, perigos, desintegração, interferências, erros e incertezas. No entanto, a ordem e a desordem são essenciais para compreender a realidade a partir de uma perspectiva de complexidade.

De acordo com os escritos do autor:

Transtorno anda de mãos dadas com o que gera uma ordem organizacional; existente no início das organizações, constitui ao mesmo tempo uma ameaça constante de desintegração, uma ameaça que vem tanto do lado de fora (acidente destrutivo) quanto do interior (entropia aumentada). Acrescento que a auto-organização, característica dos fenômenos vivos, é um processo permanente de desorganização que se transforma em permanente processo de reorganização até a morte final, obviamente (...). Não só a ideia de desordem no universo não pode ser eliminada, mas é essencial conceber essa desordem em sua natureza e sua evolução (MORIN, 2000, p. 220-201).

A partir dessas ideias de Morin, é permitido pensar que o trabalho cotidiano e, conseqüentemente, as práticas da professora seriam possíveis apenas no nível da ordem e da desordem. De fato, seria utópico imaginar a vida cotidiana de uma classe apenas no nível da ordem, assim como seria impossível realizar um ensino onde só existisse a desordem. Além disso, podemos perceber que um nível depende do outro para permitir o equilíbrio das práticas.

Levando em consideração uma dessas dimensões, resta olhar para as rotinas, que seriam facilmente relacionadas à ordem, sem esquecer que não haveria prática de ensino livre de “transtornos” em sala de referência. A professora seria constantemente confrontada com inúmeros desafios imprevistos (desordenados) que exigem ajustes em sua prática diária.

Por eventos imprevistos, podemos ter eventos não espetaculares, mas triviais e inesperados, que provocam desequilíbrios na sala de referência. Por exemplo, uma visita inesperada à sala de referência, desacordo entre os alunos que interrompe a atividade, ausência de membros de um grupo no dia da apresentação de um trabalho etc. Assim, o inesperado seria aqueles acontecimentos da vida cotidiana que inevitavelmente ocorrem e que devem ser gerenciados pelos professores para que eles possam encontrar a regularidade de suas atividades, seu planejamento e o programa educacional em sala de referência. Dessa forma, assim como ordem e desordem estão conectadas, rotinas e contingências são parte da complexidade de uma sala de referência.

Como práticas educativas, as rotinas são constitutivas, principalmente para a Educação Infantil, pois ajudam a organizar atividades, o tempo e o espaço de aprendizagem. Além disso, elas tendem a estruturar o desenvolvimento da criança. No caso da Educação Infantil, o estudo das rotinas assume importância central, pois são elas que enquadram o cotidiano escolar. Por exemplo, alguns pesquisadores (BATISTA, 1998; FREIRE, 1998; LACOURSE, 2004; ANDRADE, 2007) destacaram a necessidade de entender melhor as rotinas como práticas docentes. De fato, vários trabalhos relacionados as rotinas (ANDRADE, 2007; LACOURSE, 2004; PROENÇA, 2004; BARBOSA, 2001; BATISTA, 1998; FREIRE, 1998; CARDONA, 1992) destacam a importância que elas têm na prática. Contudo, professoras de Educação Infantil apontam para a falta de pesquisas que levem em conta as especificidades e indeterminações com as quais as práticas profissionais são confrontadas. Para melhor

compreendê-las, precisamos aprofundar a discussão considerando-as no contexto da Educação Infantil e, conseqüentemente, das necessidades da professora que vive esse contexto.

Considerações finais

É plausível que as rotinas, especialmente no contexto da Educação Infantil, são de fundamental importância para a organização do tempo e do espaço, tanto para a professora quanto para as crianças. Afinal, as rotinas orientam as atividades diárias da professora, atividades que se repetem na sala de referência e servem de base para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. Lembrando Manoel de Barros, “repetir, repetir – até ficar diferente” (BARROS, 2010, p. 300), contudo, apesar de sua clara importância para a Educação Infantil, as rotinas têm sido pouco estudadas e ainda não há consenso na comunidade científica quanto aos seus desdobramentos na prática educacional. Aprender, portanto, a especificidade da prática docente requer uma grande tarefa, ou seja, empreender aprofundamentos daquilo que é muito particular da Educação Infantil, como é o caso da rotina, mas ao mesmo tempo considerar uma série de aspectos do contexto.

Se neste artigo, ainda que elucidado alguns sentidos sobre a questão da rotina enquanto prática docente, houve indicação do quanto há dissensos, o que pode não ser necessariamente algo negativo. Ademais, os contextos no campo da Educação infantil com seus avanços e desafios também marcam a especificidade da prática docente. Não bastaria, portanto, para um boa compreensão e efetivação da prática, a apreensão dos sentidos de rotina se não levar em consideração todos esses atravessamentos do contexto.

A especificidade da prática docente em Educação Infantil passa, pois, por uma boa apreensão de suas particularidades ao tempo que requer diálogos com os contextos. Afinal, mesmo que se constate que ser flexível é o modo da vida, como diria Lao Tsé, ou que haja concordância com o *insight* de Manoel de Barros (BARROS, 2010) sobre o “repetir, repetir – até ficar diferente”, há que se considerar o poder ser ou não flexível, ou ter ou não facilidade em ser flexível, ou mesmo viver a possibilidade do repetir para ficar diferente, dependem de certas condições, aqui chamadas de contextos. Para apreender a especificidade da prática docente, e em particular na

rotina, não basta um mergulho na singularidade, ainda que muito própria da educação infantil. Especificidade da prática docente é, pois, considerar a relação entre o que é singular e o contexto.

Notas

¹ O método aqui abordado combina o estudo teórico, onde a questão da rotina é abordada em seus marcos teóricos no que diz respeito aos dissensos e possíveis consensos, com o estudo documental, via informações oriundas de documentos governamentais de modo a estabelecer os chamados diálogos contrastivos (MACEDO, 2018) que buscam realçar as diferenças, proximidades e distanciamentos.

² Vamos assumir o feminino justamente para marcar a questão de gênero presente, de modo majoritário, na docência em Educação Infantil, mas não esquecendo a presença de muitos professores nessa área.

³ A Educação Infantil no Brasil é dividida em creche para crianças até os três anos e em pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação Maceió**, Vol. 8, no 16, Jul./Dez. 2016 p. 46 – 65.

ANDRADE, Luci Carlos de. Educação Infantil: História, Política e Formação de Professores. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ**, v. 1, n. 8, p. 96 – 112, 2020.

ANDRADE, Rosimeire Costa de Andrade. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2007.

AYERS, Ayers, William. **The Good Preschool Teacher**. Six Teachers Reflect on Their Lives. New York : Teachers College Press, 1989.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**. Rotinas na educação infantil. Porto Alegre : Artmed : Editora, 2006.

BARROS, Manoel. **Uma Didática da Invenção**. O Livro das Ignorâncias, p. 300. 2010.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Dissertação de mestrado, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BLIN, Jean-François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. L'harmattan, Paris, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica, 2022.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 126 – 142, 1999.

CARDONA, Maria João. **A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância**. Porto Alegre: Mediação, 1992.

CASALFIORE, Stefania. La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe: vers une analyse en termes d'“action située”. **Revue française de pédagogie**, n. 138, p. 75-84, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

FELDMAN, Allan; ALTRICHTER, Herbert., POSCH, Peter. e SOMEKH, Bridget. **Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research**. New York, NY: Routledge, 1993.

FERNANDES, Natália, Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 11-26, maio/ago. 2019.

FREIRE, Madalena. **Rotina e Construção do Tempo na Relação Pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1998.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. Em Enricone, Délcia. **Ser professor**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 73-89.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Positivo, 2010.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACOURSE, France. **La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire: intervention éducative et gestion de la classe**. Thèse de doctorat, Québec : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2004.

LIRA DA SILVA, Maria Conceição; DE LIRA, Flávia Luiza. Os desafios do ser professor da educação infantil em tempos pandêmicos. **Revista Educação e Infâncias**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoinfancia/article/view/29602>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicaseos**: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2018.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A creche na educação infantil: entre o ofício e o direito. **Estudos de Sociologia**, 2010, v. 15 n. 29, p. 555-566.

NUNES, Leonel Jorge Ribeiro. A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. O caso da informática na Educação. Lisboa: **Revista iberoamericana de educación**, 2002, n. 80, p. 13-21.

NUNES, Nardir. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. Em Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. (org.). **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições** v. 30, p. 1 – 26, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Creches**: crianças faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ : Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, Pierre. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Por uma metodologia viva: docência, identidade e relações interpessoais. In: I.F. Motta; A.S.R. De Rosal & C.Y.G. Silva (Orgs). **Psicologia: relações com o contemporâneo**. São Paulo: Editora Ideias & Letras, p. 50-77, 2018.

ROBERT et al, Paul. Le Petit Robert. **Dictionnaire de la langue française**. Robert, Paris, 1996.

ROCHA, Eloisa Acires. Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, 1997, v. 15, n.28, p. 21-33.

SILVA, Sheylene Tathiana Lages da; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato; MARTIN, Jéssica Nascimento; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos; MEDEIRO, Maria Fabrícia de. Educação Infantil: conquistas e desafios na superação do assistencialismo . **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, e75111032428, 2022
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32428>

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993..

YINGER, Robert. **Routines in teacher planning**. Theory into Practice, 1979, XXIII (3), p. 163-169.

AS EMOÇÕES E A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL: A PESQUISA COM CRIANÇAS NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

Denise Bortoletto¹

Adir Luiz Ferreira²

Igor Ramon Oliveira Costa³

Milena Fernanda Lopes de Souza⁴

Rebeca Domitila Tavares Maurício dos Santos⁵

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar reflexões teóricas sobre as emoções e a socialização das crianças na escola da infância, discutir inferências empíricas dessas variáveis e relatar vivências de estudantes da graduação em um projeto de PIBIC. A metodologia conta com dois momentos. No primeiro é realizada uma revisão bibliográfica de artigos, nos referenciais e nos autores que discutem as variáveis aqui tratadas. Em seguida, é feita a coleta de dados com as crianças e/ou professores em escolas das infâncias, e, por meio da observação participante, descreve dados para explicar os fenômenos emocionais e sociais. Os resultados são preliminares e sugerem que as emoções facilitam as interações entre as crianças e, pela socialização, as crianças conquistam um amplo conjunto de estados emocionais e elas buscam por processos de socialização horizontais, não impostos pelos adultos. Destaca, por fim, o quanto é importante a participação de estudantes dos cursos de graduação em projetos de pesquisa, além de apontar considerações relevantes ao campo educacional e à educação das infâncias.

Palavras-Chave: Emoções. Socialização infantil. Pesquisa com crianças. Infâncias.

THE EMOTIONS AND CHILDREN'S SOCIALIZATION: RESEARCH WITH CHILDREN IN KINDERGARTEN

ABSTRACT

This article aims to present theoretical reflections on the emotions and socialization of children in kindergarten, discuss empirical inferences of these variables and report experiences of undergraduate students in a PIBIC project. The methodology has two

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). <http://lattes.cnpq.br/6476126730669018>

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). <http://lattes.cnpq.br/0341824719316863>

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). <http://lattes.cnpq.br/7815974927765300>

⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). <http://lattes.cnpq.br/8358920974035276>

⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). <http://lattes.cnpq.br/1599801030400374>

moments. In the first, a bibliographical review of articles is carried out, in the references and in the authors that discuss the variables treated here. Then, data is collected with children and/or teachers in kindergarten schools, and, through participant observation, data are described to explain the emotional and social phenomena. The results are preliminary and suggest that emotions operate to facilitate interactions between children and, through socialization, a wide range of emotional states is achieved. Children seek horizontal socialization processes, not imposed by adults. Finally, it highlights how important the participation of undergraduate students in research projects is, in addition to pointing out relevant considerations in the educational field and childhood education.

Key-words: Emotions. Children's Socialization. Research with children. Childhoods.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é o resultado de estudos teóricos e de análises empíricas preliminares realizadas por meio da pesquisa “As emoções e a socialização das crianças na escola da infância”, coordenada pelos dois primeiros autores. É um desdobramento da pesquisa de doutorado realizada pela primeira autora, sob a orientação do segundo autor. O projeto tem como objetivos principais investigar as emoções das crianças e seus processos de socialização na escola da infância e conta também com a participação de três bolsistas voluntários do PIBIC, programa que visa a qualificação de estudantes de graduação para a pesquisa científica, uma oportunidade de participação de graduandos e graduandas em um projeto de pesquisa e contribui significativamente com seus processos formativos enquanto futuros pesquisadores.

As emoções operam para facilitar as interações entre as crianças e, pela socialização, se conquista um amplo conjunto de estados emocionais. À medida que as crianças se relacionam com seus pares, elas produzem significações sobre sua própria vida e sobre a vida em grupo. Deste modo, o estudo integrado entre essas variáveis na escola da infância pode contribuir significativamente com as práticas educacionais.

O referencial teórico adotado é específico para cada uma das variáveis, visto que são escassos no Brasil, os estudos que examinam conjuntamente as emoções e a socialização das crianças (ROAZZI, FEDERICCI e WILSON, 2001; ROAZZI, et al, 2011; LOUREIRO, FERREIRA, SANTOS, 2013). Raros são os trabalhos que investigam, ao mesmo tempo, as emoções e a socialização, tendo como olhar a

Educação & Infâncias

pesquisa com crianças e não sobre as crianças, ou seja, que busque o descentramento do olhar adultocêntrico para a criança e para as infâncias.

No que se refere às emoções, foram utilizados os estudos de Damásio (1999, 2010, 2011, 2012, 2020, 2022) e de Turner (1999, 2003). A socialização das crianças é referenciada a partir dos estudos e pesquisas em Sociologia da Infância, destacando os trabalhos de autores como Abramowicz (2018), Corsaro (2002, 2011) e Sarmiento (1997, 2005), além do emprego dos conceitos de socialização primária e secundária de Berger e Luckmann (2004). Nesse percurso de revisões teórico-conceituais, buscam-se ainda os estudos que valorizam as pesquisas com crianças e não sobre as crianças, tais como os empreendidos por Campos (2008); Rocha (2008); Barbosa (2014) e Barbosa, Delgado e Tomás (2016).

Os percursos metodológicos empregados na revisão teórica estão sustentados na revisão bibliográfica de artigos, nos referenciais e nos autores que discutem as variáveis aqui tratadas. A seleção dos artigos foi feita por meio da base de dados da *Scielo*, empregando as palavras-chave “emoções”, “socialização”, “pesquisa com crianças” e “infâncias”, termo a termo, ou conjuntamente. A organização dos referenciais teóricos presentes em livros se deu a partir das publicações dos autores que apoiam o estudo.

A pesquisa conta ainda, com uma etapa de coleta de dados com as crianças e/ou professores em escolas das infâncias, uma pesquisa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995) que busca na observação participante (ANGROSINO, 2009), dados para explicar os fenômenos emocionais e sociais que estão em constante movimento. Serão apresentados dados preliminares, visto que essa pesquisa se encontra em andamento.

Assim, esse artigo tem como objetivos apresentar reflexões teóricas sobre as variáveis de estudo e discutir algumas inferências empíricas acerca das temáticas, pois, todos os autores, cotidianamente, participam do universo escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

O referencial teórico-conceitual será descrito em três tempos. Inicialmente, as emoções serão conceituadas tomando por base os estudos de Damásio e serão apresentadas as emoções primárias e as secundárias. Busca-se também alguns

esclarecimentos sobre as emoções nos estudos relacionados à evolução humana, em especial nos trabalhos de Turner, que explicam como as emoções favoreceram nosso processo evolutivo e contribuíram para a nossa manutenção enquanto espécie. Em seguida serão discutidos, à luz da Sociologia da Infância, definições quanto ao termo socialização, buscando, ademais, os conceitos de socialização primária e secundária, de Berger e Luckmann. Por fim, serão discutidos referenciais e estudos que defendem as pesquisas com crianças e não apenas sobre elas e serão apresentados dados preliminares vivenciados pelos autores em diferentes momentos de coleta de dados na escola da infância.

2.1. As emoções humanas

O termo “emoções” têm sua origem no latim *movere*, que significa pôr em movimento, movimentar-se. Acrescidas do prefixo ‘e’ denotam afastar-se, indicando que em qualquer emoção está implícita a propensão para um agir imediato. Sobre o emprego do termo emoções é comum que ele seja confundido com os sentimentos, entretanto, na literatura da área, eles são distintos e serão explicados à luz dos estudos de António Damásio.

Os sentimentos têm a função de informar e esse é um papel importante para regular a nossa vida. Eles carregam dados significativos conduzindo-os ao fluxo mental. Resultam do nosso estado interior, de modo que nossas percepções podem proporcionar reações emotivas e conduzir à respectivos sentimentos. Deste modo, os sentimentos permitem a vida, a sobrevivência e são gerados por uma fisiologia única e complexa. (DAMÁSIO, 2020).

Sobre as emoções, o autor esclarece que:

Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida (DAMÁSIO, 2015, p. 51).

Ainda sobre a definição de emoção, Damásio, em seu livro *Sentir e Saber*, as define da seguinte maneira:

Emoções são um conjunto de ações involuntárias (por exemplo, contração de músculos lisos, alteração do ritmo cardíaco, respiração, secreções hormonais) e externas (expressões faciais, postura, etc.) provocado por estímulos externos reais, ou recordados; estas ações visam apoiar a homeostasia, por exemplo, reagir às ameaças (com medo ou raiva) ou dando a conhecer um sucesso (alegria). Quando recordamos acontecimentos também produzimos emoções e sentimentos (DAMÁSIO, 2020, p. 114).

Existe uma diversidade de emoções humanas. De modo especial, trataremos nesse artigo das emoções primárias, ou universais e das secundárias, ou sociais, tendo como referencial conceitual as pesquisas de Damásio.

No que se refere às emoções primárias, em seu livro “O erro de Descartes”, Damásio (1999, p. 163) esclarece que:

As emoções primárias, leia-se inatas, pré-organizadas jamesianas dependem da rede de circuitos do sistema límbico sendo a amígdala e o cíngulo as personagens principais. A prova de que a amígdala representa esse papel na emoção pré-organizada provém de tanto da observação de animais como de seres humanos.

Como o funcionamento humano não é composto apenas de emoções primárias como a alegria, a tristeza, a raiva e o medo, Damásio faz uma distinção entre as emoções primárias e as secundárias.

As emoções primárias são mais fáceis de identificar pelas suas características, no entanto, as secundárias são aquelas que normalmente produzem mais efeito no dia a dia, pois temos mais dificuldade para ocultá-las e são expressas por meio de detalhes mais sutis (DAMÁSIO, 2015, p. 51).

Para o autor, o mecanismo das emoções primárias não dá conta de toda gama dos comportamentos emocionais, e por conta disso, é necessário outro sistema. “A estrutura do sistema límbico não é suficiente para sustentar o processo das emoções secundárias, a rede tem sempre de ser ampliada e isso requer a intervenção dos córtex pré-frontal somatossensorial” (DAMÁSIO, 1996, p. 163).

Tratando-se das emoções secundárias, (Damásio, 2012, p. 134) esclarece que:

O estímulo pode ainda atuar diretamente na amígdala, mas agora é também analisado no processo de pensamento e pode a partir daí ativar os córtices frontais (...). Em outras palavras, as emoções secundárias utilizam a maquinaria das emoções primárias(...). A natureza recorre a estruturas e mecanismos antigos a fim de criar novos mecanismos e obter novos resultados.

Dessa forma, as emoções secundárias consistem em ser “mecanismos” que se remetem às emoções primárias, entretanto ocorre um novo estado emocional no qual corroboram mudanças significativas no indivíduo e o cérebro libera moduladores peptídeos para a corrente sanguínea. Em suma: as emoções podem ser simples ou complexas e resultam variações em nossas redes neurais.

Ao compreender melhor o que são emoções segundo Damásio, algo que deve ser também ressaltado se refere à origem das emoções humanas, que se relacionam com os processos biológicos do funcionamento humano, que atuam como biorreguladores e agem estimulando como um mecanismo de sobrevivência. Além disso, as emoções tornam-se fulcrais na constituição da identidade e da subjetividade do indivíduo.

Em suas pesquisas, Damásio esclarece que Darwin catalogou diferentes expressões emocionais em espécies distintas de animais. O que lhe chamou a atenção foi que existem semelhanças nas expressões emocionais dos indivíduos, mesmo que sejam em culturas distintas e que recebam estímulos diferentes, o que nos leva a supor que é por meio delas que nos relacionamos.

Outro fator importante, é a função biológica das emoções que se divide em duas. A primeira diz respeito à produção de uma reação específica em alguma situação indutora e a segunda função é a regulação do estado interno do organismo para que o indivíduo esteja preparado para uma certa reação. Resulta que, a finalidade biológica das emoções são adaptações singulares que integram o mecanismo no qual os organismos regulam a sua sobrevivência (DAMÁSIO, 2015).

Um aspecto crucial sobre as emoções é a sua relevância no processo de socialização, que auxilia no desenvolvimento socioemocional e é muito importante no desenvolvimento infantil, ou seja, as emoções são importantes ao processo de socialização.

Para Turner (2003), enquanto espécie, o social é condição essencial para a nossa sobrevivência. Nós somos capazes de empregar um sistema refinado de emoções, com a intenção de estabelecer laços sociais e manter as estruturas sociais tecidas. Frente a essa necessidade eminentemente humana, destaca-se a importância do estudo das características emocionais das crianças e a relação com o seus processos de socialização. Partindo do pressuposto do autor de que as relações sociais devem ser construídas e simbolizadas em códigos carregados emocionalmente, serão tecidas a seguir algumas considerações teóricas sobre a socialização das crianças.

2.2. A socialização das crianças

Assim como muitos campos científicos, o estudo da socialização voltado para as crianças é relativamente novo e teve seu início quando a Sociologia se propôs a estudar as minorias que não faziam parte do grupo de pesquisadores, baseando-se inicialmente na visão da criança de forma prospectiva, pensando no seu futuro, no que se tornarão, e posteriormente na visualização da criança como sujeito de protagonismo social.

A ascensão dos estudos da sociologia da infância aconteceu a partir da década de 1990, e suas reflexões foram pautadas em três aspectos, conforme reflete Abramowicz (2018, p. 379):

É possível compreender que há pelo menos três premissas fundamentais que desencadeiam os estudos sociológicos da infância: a primeira diz respeito à criança como sujeito portador de direitos e, devido a isso, tem agência; a segunda diz respeito à infância como construção social histórica e não universal e a terceira defende que as crianças são atores sociais e, desse modo, atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, o que implica dizer que as crianças atuam positivamente e ativamente nos processos de socialização e são, acima disso, produtoras de cultura.

A socialização acontece inicialmente por meio da interiorização do nosso meio, permitindo a compreensão dos nossos semelhantes - outros significativos - e do mundo como realidade social com sentido. Conforme explica Berger e Luckmann (2004, p. 175) “o processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização,

Educação & Infâncias

que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela.”.

A socialização, conforme os autores supracitados, encontra-se dividida em duas: a socialização primária e a socialização secundária. A primeira consiste na socialização proporcionada pelas primeiras instituições, como a família, na infância. Quando o indivíduo começa a abstrair que os papéis dos outros não são particulares, mas gerais, ele compreende que os outros significativos se tornam generalizados, ou seja, não é unicamente existente em seu mundo. É a partir disso que então inicia-se a socialização secundária, que introduz o ser socializado em novos setores da sociedade, na qual

[...] as crianças já começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais (CORSARO, 2002, p.114).

A sociologia da infância pensa a criança por meio de duas visões, segundo Abramowicz (2018), uma clássica partindo do contexto social para analisar a criança, e uma renovada em que a criança é pensada como sujeito singular, e por isso, observando suas características específicas. No geral, a intenção da sociologia da infância ao pesquisar sobre a criança no meio social “[...] é não pensar na perspectiva de um funcionamento do sistema, mas sim em como as crianças operam, resistem ou não, a esse funcionamento.” (Id, Ibid., p. 378)

No Brasil, as pesquisas do campo da sociologia da infância encontram-se majoritariamente na área da educação do que no próprio campo da sociologia. O estopim para se pensar sobre as crianças enquanto sujeitos para investigação foi a partir da obra “As trocinhas do Bom Retiro” de Florestan Fernandes (1979) e na obra de Virgínia Leone Bicudo (1945) que não foi visivelmente reconhecida - na qual o autor discutia sobre a cultura infantil atrelada ao folclore cultural adulto, proporcionando uma ênfase nos aspectos de gênero, etários, étnicos e sociais que posteriormente marcou os estudos sociológicos” (ABRAMOWICZ, 2018).

Inicialmente, a sociologia da infância priorizava uma socialização tradicional em que a criança se adaptava e internalizava a sociedade, se apropriando de elementos culturais dos adultos. Duas teorias, tal como explica Corsaro (2011),

Educação & Infâncias

defendem essa visão individual da criança para se almejar um objetivo adulto, são elas: o modelo determinista e o construtivista. O primeiro modelo consiste na visão da criança como algo indomável, e que precisava ser moldada, de forma passiva, para atuar na sociedade. E no segundo, a criança é vista como ativa, e construtora de seu mundo social e de seu lugar nele.

Com a mudança na visão social da criança, que passou a ser entendida como um agente protagonista e construtor de cultura de pares, os estudos sobre esse processo de socialização se modificaram, e foi proposto por Corsaro (2011) o modelo interpretativo, na qual a criança não se detém somente a interiorizar a cultura adulta, mas se torna parte dessa cultura, contribuindo na reprodução da mesma e na produção da cultura de pares, interpretando o que a cerca e produzindo ou reproduzindo a cultura para os seus pares (CORSARO, 2002).

Os objetos sociais da infância e ela própria são interpretados, debatidos e definidos no processo de construção social, pois “[...] as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada.” (CORSARO, 2011, p. 19).

Nesse modelo interpretativo, a criança

inscreve e é inscrita, na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam como uma força sobre si próprias, que as constituem e nos constituem. A sociologia da infância chama este processo de autoria social. (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375).

Dessa forma, o presente artigo mostra as visões antagônicas - prospectiva e protagonista - da criança ao longo dos anos, sua inserção no campo científico como objeto de pesquisa no Brasil e no mundo (ABRAMOWICZ, 2018), o processo de socialização primária e secundária (BERGER; LUCKMANN, 2004) e as diferentes visões na sociologia da infância - tradicional e interpretativa - apresentadas por Corsaro (2002, 2011). Neste ínterim, a pesquisa com as crianças foi, progressivamente, conquistando espaço na ação dos pesquisadores, bem como os conceitos de criança e infância, tal como se discutirá a seguir.

2.3. As crianças, as infâncias e as pesquisa com crianças

É muito recente o interesse dos pesquisadores na realização de pesquisas com crianças e não apenas sobre elas (CAMPOS, 2008; ROCHA, 2008). As crianças, por meio das relações que estabelecem com seus pares, produzem significações sobre a sua própria vida, sobre o mundo e sobre as coisas, entretanto, em muitas pesquisas sobre as crianças, em que se prevalece a percepção do adulto sobre elas, a infância parece estar invisível, as crianças parecem estar em segundo plano.

Os estudos que valorizam a escuta da criança e a pesquisa com ela, têm destacado, de modo geral, a necessidade de se dar maior visibilidade social às contribuições que as crianças trazem, não apenas para o seu ambiente familiar, mas também para a sociedade de um modo geral, valorizando a voz e a vez das crianças que compõem o grupo geracional da infância, o qual por sua vez, está inserido em todas as dimensões da sociedade (BARBOSA, DELGADO e TOMÁS, 2016; CORSARO, 2002; RIVEIRO e ROCHA, 2019).

A criança e as infâncias que constituem a sociedade contemporânea são múltiplas, diversas, variadas, estão em processos de formação e transformações constantes, o que requer um novo olhar para elas. Este novo olhar, como aquele visto em um caleidoscópio nas mãos das crianças que cria e recria imagens múltiplas em um movimento constante, pode ser observado por aqueles que se aventuram a perceber a infância a partir de uma nova perspectiva, mais humana, diversa, transdisciplinar. Olhar, perceber, ressignificar, construir, reconstruir são alguns dos verbos que podem ser empregados por todos aqueles desejosos de uma nova visão para a forma como compreendemos as infâncias e a criança em nossa sociedade, no contexto atual.

Encontramos assim, inspirações para pensar a criança e as infâncias, nos estudos da Sociologia da Infância. Para Sarmiento (1997) as crianças são atores sociais de plenos direitos, dotadas de capacidade de produção simbólica, que têm a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, as suas culturas. As crianças organizam entre si e com os adultos variadas interações simbólicas e participam coletivamente da sociedade. Deste modo, a criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, bem como em cada família

Educação & Infâncias

ou de acordo com o seu lugar social. Sofre também interferências de acordo com o conceito de infância que prevalece em cada época.

Sarmiento (1997) reconhece a infância como um objeto sociológico, que tem como função o resgate da criança das diferentes perspectivas, tais como as biologicistas e as psicologizantes. Para ele é preciso redirecionar o nosso olhar para uma leitura interdisciplinar, que compreenda e interprete a mutivariabilidade de componentes próprios da infância. Ele ressalta que as crianças sempre existiram, mas a infância, como construção social, é parte de uma discussão mais recente.

Com efeito, crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social — a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria — existe desde os séculos XVII e XVIII (Id, *ibid.*, p.1).

Sirota (2001) confere às crianças o *status* de atores sociais que, à medida que se relacionam com os outros, participam de trocas, de interações, dos processos de ajustamentos, intentando transformar a sociedade. Deste modo, é importante que a criança seja vista como objeto sociológico em sentido pleno.

As crianças na contemporaneidade, cada vez menores, têm vivido a infância fora do contexto familiar, o que tem exigido processos de socialização cada vez mais elaborados. Assim, reconhecer a infância como um grupo social, como uma variável de análise sociológica, considerando-a em sentido pleno, que se articula a outras variáveis como classe social, gênero, etnia, se torna cada vez mais necessário. A infância é, portanto, um percurso de sequências múltiplas e a criança é uma variável em si (SIROTA, 2001).

Corsaro (2011, p. 15) compreende as crianças como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Para ele, as crianças integram e são autoras das suas infâncias, têm uma natureza ativa e com potencial criativo, são protagonistas, transformam enquanto são transformadas. Deste modo, elas se responsabilizam pela própria infância e conseguem construir explicações sobre o mundo e sobre as coisas que as cercam.

Uma estrutura social, um segmento, uma categoria social: essa é a forma como Qvortrup (2010) concebe a infância. Para ele, na sociedade a infância sempre fora vista como uma estrutura subordinada à dos adultos e o conceito de infância, enquanto categoria na estrutura social, não era debatido. Ao pensarmos a infância enquanto estrutura, a identificamos não como o desenvolvimento da criança, mas como o desenvolvimento da infância. Para o autor, a infância, em termos estruturais, não tem início e término, não é entendida de modo periódico e considerada uma categoria permanente de qualquer estrutura social. Ela é, portanto, uma categoria estrutural e todas as crianças nela passam. Assim, a infância é compreendida como um espaço social em que as crianças estão inseridas e se transformam a todo tempo, tal como na idade adulta ou na velhice.

Frente ao exposto, na perspectiva da Sociologia da Infância podemos falar de uma variedade de infâncias e não de uma infância como um fenômeno único e universal. A Sociologia da Infância se propõe, portanto, a perceber a infância como objeto sociológico e suscitar assim reflexões e diálogos sobre as crianças e as infâncias como objeto de investigação sociológica e, deste modo, colaborar com a ampliação do conhecimento sobre a infância, inserida em uma sociedade (SARMENTO, 2005).

Essa “nova” criança, imersa em “infâncias” exige então novas posturas metodológicas dos pesquisadores. Corsaro (2002), a respeito da pesquisa social com crianças, diz estar certo de que elas têm suas próprias culturas e, para que possamos registrá-las, é preciso entrar na vida cotidiana e “se tornar uma delas”, o que para ele, só é possível por meio dos estudos do tipo etnográficos, tal como discutiremos a seguir.

2.4. Breves percepções sobre quando estamos com as crianças na escola da infância.

Uma das ações do projeto de pesquisa “As emoções e a socialização das crianças na escola da infância” é possibilitar momentos de coleta de dados com a crianças, com a intenção de capturar, pelo nosso olhar e pela escuta de suas experiências sociais, suas formas de ser e estar na escola, suas emoções e as suas formas de interação entre seus pares, seu processo de socialização. Como

Educação & Infâncias

anunciado, defendemos uma pesquisa que valorize as crianças e as infâncias a partir do seu olhar, das suas percepções do mundo e das coisas, sob a sua perspectiva. Neste sentido, corroboramos com o pressuposto de Corsaro (2002): o pesquisador das infâncias precisa conquistar o *status* de membro e ser aceito no mundo da criança.

Na pesquisa sobre a infância, a postura de escutar e estar com crianças favorece uma “relação respeitosa com os modos de ser das crianças” (BARBOSA, 2014, p. 244) e permite revelar “um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito social de pertença dos adultos” (ROCHA, 2009, p. 46).

Deste modo, faremos a seguir alguns relatos sobre as nossas vivências nos momentos de coleta de dados realizados pelos autores na escola da infância, com crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. As observações e os registros foram realizados em duas escolas públicas e uma privada, instituições de trabalho, ou de estágios dos autores. Não se tem o objetivo de comparar as realidades, mas de apresentar dados de distintos contextos sociais.

No que se refere às emoções das crianças, um momento de observação de um jogo de futebol das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental traz dados expressivos sobre suas formas de interação e sobre seus estados emocionais. O fato revela um desentendimento das crianças em torno das regras do jogo, pois a disputa pela bola ocasionou em um gol que elas achavam ser injusto, pelo fato de não serem observadas as regras combinadas inicialmente. Tal situação requereu a mediação de um professor, pois o conflito não fora resolvido por meio das múltiplas negociações entre elas (Diário de campo, 15 set. 22).

Observar o jogo de futebol acima relatado nos possibilitou descrever um misto de emoções das crianças: a alegria por vencer o jogo, a frustração por ter perdido a partida, a injustiça por não ver as regras sendo cumpridas como o combinado, a raiva com o colega que não coopera e até mesmo a irritação por não ser capaz de marcar um gol. Além disso, é notório o quanto a mediação do adulto apoiou as crianças em seus processos de regulação homeostática, frente a uma situação desadaptativa.

Ainda quanto às emoções das crianças e suas relações com os seus pares, em um diálogo com um grupo que estava concluindo o 5º ano do ensino

Educação & Infâncias

fundamental, último ano na instituição observada, quando questionadas sobre o que sentiam pelo fato de necessariamente precisarem mudar de escola, uma menina disse:

é triste, por que saber que no próximo ano a gente não vai mais estudar com eles, nem estar, mas mesmo assim a gente pode se ver, falar no *WhatsApp*, marcar um dia para sair e alguns vão pra mesma escola, mas outros já vão pra outras e vão fazer nossas experiências de amigos (Episódio registrado em 27 out.22).

A escola, espaço de socialização secundária, parece favorecer os processos de encontro entre as crianças e proporcionar a interação com outras pessoas para além do seus núcleos familiares, onde elas iniciam seus percursos de socialização primária. A sociedade contemporânea tem colocado as crianças cada vez mais cedo em outras instituições para além da família, o que possibilita que elas entrem em contato, cada vez menores, com outras formas de organização social, e a escola, nesse contexto, parece ser umas formas institucionais mais frequentadas pelas crianças.

O processos de socialização, em especial entre as crianças da educação infantil, parecem ser marcados por ações que representam o cotidiano vivido por elas, ou seja, por meio das suas ações, de modo expressivo, pelas brincadeiras, elas parecem trazer representações de papéis sociais, tal como expressa o relato a seguir:

No início do horário do parque, um grupo de crianças brincava de aniversário, uma dupla imitava cachorro e dono, outras crianças corriam livremente pelo parque ou utilizavam os brinquedos, haviam ainda crianças fazendo construções na areia e brincando de mãe e filha (Diário de Campo, 1 de agosto de 2022).

O brincar opera na infância como um recurso regulador das emoções das crianças, bem como favorece os processos de organização da cultura de pares, dos seus modos de estar coletivamente. As crianças, por meio das brincadeiras, operam sobre a realidade, trazendo para as representações conteúdos sociais vividos por elas, tanto na escola, quanto fora dela. Deste modo, à medida que as práticas escolares possibilitam o brincar das crianças a partir das escolhas delas, de modo horizontal e não impostos pelos adultos, favorece em consequência, que elas vivenciem e sistematizem suas próprias culturas e deem significados a elas.

Observamos que a dinâmica organizacional da socialização das crianças acontece por meio de grupos, geralmente criados entre crianças que possuem afinidades em suas culturas promovidas na socialização primária, e também, no processo de acolhimento das emoções e sentimentos do outro. Dessa maneira, a criança participa de um grupo social a partir da sua identidade, de sua identificação, e de suas emoções. Nesse sentido, observamos:

Um aluno não sentia afinidade de jogar futebol, e sempre buscava brincar com os colegas na hora do intervalo de outras brincadeiras. Seus dois colegas mais próximos perceberam a não identificação do outro com o jogo, e aos poucos passaram a deixar de jogar. (Diário de Campo, 22 de novembro de 2022).

Nessa situação, percebemos que a partir da escolha do aluno em não querer jogar futebol, seus colegas pensando na dinâmica de interação entre eles, e no acolhimento do sentimento, optaram por tomar a mesma decisão para que suas relações não sofressem qualquer interferência.

No que se refere aos estudos com crianças e não sobre as crianças, os momentos de coleta de dados demonstram o quanto é necessário que os pesquisadores estejam com regularidade entre as crianças para que sejam assim, tal como afirma Corsaro (2002), aceitos por elas e se tornem um membro de seu grupo. Na pesquisa social com crianças, em função delas terem suas próprias culturas, para documentá-las, faz-se necessário estar cotidianamente na vida delas e se tornar uma delas (CORSARO, 2005). Em uma pesquisa com crianças de 4 e 5 anos que frequentavam a educação infantil, após repetidas vezes em que o pesquisador esteve com o grupo, uma delas disse: “Hoje você brinca com a gente?” (Diário de campo, 25 jul. 22). Essa é uma forma de percepção de que provavelmente fomos aceitos pelo grupo e que a ele pertencemos. Assim, estar repetidas vezes com as crianças, provavelmente garantirá esse status.

Em síntese, os relatos aqui apresentados constituem-se com resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, mas que revelam dados significativos sobre as emoções das crianças e sobre a sua vida social. As crianças demonstram necessidade de dialogarem sobre seus estados emocionais, vivenciam e constroem

cultura à medida que se relacionam com seus pares e têm o pesquisador como alguém que “pertence” ao espaço.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as variáveis aqui tratadas se torna cada vez mais necessário, pois, compreender o papel das emoções no processo de interação e de socialização das crianças pode favorecer significativamente as práticas de ensino e de aprendizagem, além de potencializar o desenvolvimento das crianças, de modo amplo, considerando as diferentes dimensões da constituição humana.

A criança não chega ao mundo com suas habilidades socioemocionais desenvolvidas, ao contrário, ela as incorpora em seu funcionamento à medida que estão em ação no meio, de modo que as experiências, a cultura, a família, a escola favorecem estas aprendizagens. Com a evolução do seu desenvolvimento, a criança passa a assimilar e aprende a lidar melhor com suas emoções.

As relações que as crianças constroem e vivenciam em seus universos de socialização favorecem significativamente esse processo, pois *“as pessoas interagem com o ambiente, afetam e são afetadas pelo contexto social e esta interação não é apenas do cérebro ou de uma parte do corpo”* (ROAZZI, et al, 2011, p. 59).

Olhar para as emoções das crianças na escola das infâncias mostra cotidianamente que suas relações são carregadas de conteúdos emocionais. Elas interagem, se relacionam, se agrupam e constituem sua cultura de pares por meio de processos que são perpassados pelas emoções. As observações revelam o choro pelo medo de ficar na escola, a frustração por não conquistar o brinquedo preferido, a tristeza por não ter mais a amizade de um colega, a alegria por brincar com algo desejado ou por ter no cardápio o lanche esperado. Enfim, o cotidiano escolar é constantemente envolvido pelas emoções.

A pesquisa dialoga ainda com o pressuposto teórico de que as emoções colaboram para facilitar as interações entre as crianças e, pela socialização, se conquista um amplo conjunto de estados emocionais. Nos modos de ser e estar com as crianças ficou expresso o quanto elas operam em busca de relações horizontais de socialização, tanto com os adultos, quanto com as crianças. Relações que

Educação & Infâncias

privilegiam que sejam ouvidas e acolhidas a partir da sua perspectiva, da sua lógica, da sua visão de mundo e não impostas pelos adultos, que muitas vezes tendem a determinar as formas de ação na infância.

Nesse sentido, é válido ainda considerar o quanto a função mediadora dos professores no processo de reconhecimento e validação das emoções das crianças, bem como dos seus processos de organização entre os pares é necessária. Um professor que escuta a criança, que a acolhe sem julgamento, permite a expressão dos conteúdos subjetivos das crianças, o que pode contribuir de modo expressivo com sua formação.

Há que se destacar também a importância da participação de estudantes dos cursos de graduação em projetos de pesquisa. As ações sistematizadas possibilitam, de modo prático, experiências nas diferentes demandas que o projeto abrange, além de favorecer a compreensão quanto às especificidades da pesquisa com crianças, que requer do pesquisador momentos de vivência e permanência junto aos grupos em que se fará a coleta de dados.

Deste modo, consideramos por fim, a necessidade de ampliarmos esse estudo, a fim de melhor conhecer e analisar diferentes realidades e trazer assim reflexões para a escola das infâncias, bem como para o campo educacional, de modo geral.

4 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Sociologia da Infância: traçando algumas linhas**. Contemporânea, Revista de Sociologia da UFSCar, v. 8, n.2, p. 317-383, jul./dez. 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANGROSINO, Michael V. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p.235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana. Cristina Coll.; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais

Educação & Infâncias

teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v.41, n.1, p.103-122, jan./abr.2016.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.35-42.

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

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DAMÁSIO, António R. **Saber e Sentir. A caminho da consciência**. Lisboa: Temas e Debates, 2020.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução de Dora Vicente, Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução de Dora Vicente, Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, 3ª ed.

DAMÁSIO, António R. **Sentir e saber. As origens da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DAMÁSIO, António. **O livro da Consciência: a construção do cérebro consciente**. Lisboa: Círculo dos Leitores, 2010.

LOUREIRO, Cândida; FERREIRA, Maria Manuela Frederico; SANTOS, Margarida Reis. Identificação dos fatores determinantes no desenvolvimento das competências sociais dos adolescentes. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. serIII, n. 10, p. 79-88, jul. 2013.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RIVERO, Andréa Simões, ROCHA Eloísa Acires Candal. **A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 240063, 2019, p. 1-24.

Educação & Infâncias

ROAZZI, Antonio. et al. O que é emoção? em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 51-61, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. Por que é importante as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.43-51.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 7-31, Mar. 2001.

TURNER, Jonathan H. **Origens das emoções humanas: um inquérito sociológico acerca da evolução da afetividade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TURNER, Jonathan H. **Sociologia: conceitos e aplicações**. São Paulo: Macron Books, 1999.

FORMAÇÃO DOCENTE NAS TRAMAS DE UMA OFICINA DESENHO

Gilvânia Maurício Dias de Pontes¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar a narrativa de uma das ações vinculadas ao projeto de extensão “Artes Visuais na escola da infância: processos de formação de mediadores para ensino/aprendizagem de Artes”, a oficina de Desenho na educação da Infância. Nessa oficina, foram propostas, às professoras e estudantes, vivências com a linguagem do desenho e momentos de reflexão sobre a construção de práticas docentes que possibilitem experiências de leitura e produções gráficas e visuais.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação da infância; Artes Visuais; Desenho.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS CONVERSACIONES DE UN TALLER DE DIBUJO

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo presentar la narrativa de una de las acciones vinculadas al proyecto de extensión “Artes visuales en la escuela infantil: procesos de formación de mediadores para la enseñanza/aprendizaje de las artes”, el taller El dibujo en la educación infantil. En este taller se ofreció a docentes y estudiantes experiencias con el lenguaje del dibujo y momentos de reflexión sobre la construcción de prácticas didácticas que permitan a los niños experimentar la lectura y la producción de imágenes.

Palabras llave: Formación docente; Educación de la primera infancia; Artes visuales; Dibujo.

Introdução

Entre o campo da Pedagogia e o campo das Artes Visuais, as práticas de formação de professores para o ensino da Arte, enfoque desse artigo, foram produzidas e realizadas, tendo como pano de fundo as relações entre as crianças e os adultos, mediadas por linguagens. A partir de muitos aspectos para o

¹ Grupo de Pesquisa em Educação e Arte da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GEARTE – UFRGS). <http://lattes.cnpq.br/2536072255193237>

entrelaçamento de ideias e da constituição de algumas interfaces, assim se delinea o ensaio das experiências que constituem essa narrativa², considerada um rascunho porque sempre está e estará incompleto e aberto às modificações que podem ocorrer como desdobramento das interações, estabelecidas no momento das discussões e das vivências de propostas pedagógicas.

Rascunho, também, porque a própria experiência de escrita de um texto se produz no momento da construção das articulações para comunicar o que se quer dizer. Interações que são arriscadas, pois, mesmo que as vivências sejam previamente planejadas pelo mediador da oficina, estão abertas à significação pelos sujeitos que delas participarão e experimentarão interações diferentes.

Interações Arriscadas é o título do livro do semiótico Eric Landowski, lançado no Brasil em 2014. Neste texto o autor constrói uma elaboração teórica para explicitar as formas diversas pelas quais o sujeito constrói suas relações como o mundo e com o outro em práticas sociais. Landowski exemplifica as relações por quatro regimes de sentido: programação e acidente, manipulação e ajustamento.

O regime da programação refere-se ao que é previsível, observa o princípio de regularidade, dessa forma, podemos considerar o planejamento como um modelo de previsibilidade que observa o regime da programação. O regime do acidente contempla o risco e a incerteza. O acidente é fundamentado na imprevisibilidade, àquilo que não estava previsto e que, quando ocorre, modifica o que fora programado antecipadamente. A incerteza foge ao previsível e pode possibilitar a construção de outros caminhos.

O regime de manipulação comporta as estratégias que podem provocar transformações, baseia-se no princípio de intencionalidade, envolve “um sujeito que deseja (quer) que o outro deseje (queira); um sujeito que sabe e quer que o outro

² Jacques Aumont (2008, p. 106), afirma que “a narrativa é o enunciado em sua materialidade, o texto narrativo que se encarrega da história a ser contada.” Fiorin (2016) referindo ao nível narrativo do texto afirma que neste plano acontecem as performances que viabilizam as transformações. A narrativa expõe uma transformação de um estado a outro. Enquanto uma ação semiótica a narrativa é o encadeamento de signos realizado, de forma particular, pelo sujeito da enunciação. A enunciação consiste em atividade social e interacional na qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (aquele que fala ou escreve) tendo em vista um enunciatário (aquele para o qual a fala ou a escrita é dirigida). O sujeito da enunciação produz a materialidade do texto enunciado, o que pode ocorrer por meio de diferentes linguagens: verbal oral, verbal escrita, plástica, ou por linguagens sincréticas, como é o caso do audiovisual. Assim, as narrativas assumem características específicas que são marcadas pelo repertório do enunciador, bem como pela forma como este organiza o processo de enunciação direcionado ao enunciatário.

Educação & Infâncias

saiba, um sujeito que crê e quer que o outro creia” (FECHINE, 2010). A manipulação pode ocorrer, entre outras formas, por sedução, isto é, por cativar os sujeitos para querer fazer algo. Na condução da oficina, a sedução foi característica das interações para provocar as participantes a quererem vivenciar as situações que compuseram a programação da oficina. Nas ações que envolveram a manipulação por sedução as participantes da oficina atuaram como sujeitos de vontade, capacitados a avaliar e escolher se inserir nas situações de formação ou não. A manipulação envolve um contrato entre sujeitos que é diferente do regime de interação por ajustamento. Neste, a maneira pela qual os sujeitos interagem, para fazer algo, passa pelo contato entre corpos condutores de sentido. “Um sujeito não busca mais, unilateralmente, fazer um sujeito fazer. Busca-se agora fazer junto na medida em que sentem juntos” (FECHINE, 2010). Na oficina de desenho, o outro para quem a nossa ação, intencionalmente, se destinava, interagiu conosco sentindo e narrando suas experiências. Tanto nós, que estávamos propondo as vivências, quanto aqueles para o qual estas foram destinadas, nos movemos em ajustamentos. O ajustamento é semelhante a uma dança a dois na qual os corpos, em interação, se ajustam para realizar o passo. Também na formação de professores é preciso atuar juntos e, dessa maneira, as mediações das situações de formação passam a ser compartilhadas.

As interações que se estabelecem em uma experiência de formação docente são, entre programações e ajustamentos, da dimensão do inesperado e do acidente porque se produzem no encontro entre sujeitos com repertórios diferentes e que reagem de forma diversa às propostas, com as quais se defrontam.

Dessa forma, entre programação, ajustamentos e riscos, o traçado, que modifica o rascunho do planejamento de uma oficina, é produzido em interações que são estéticas e estésicas. As interações envolvem entrar em contato com formantes estéticos dos objetos – cores, texturas, cheiros, sons e sabores. Nesse contato, o corpo como um todo é acionado na produção de sentido para aquilo como o qual está se relacionando. Esse encontro, que mobiliza os sentidos corporais como um sistema, desencadeia processos estésicos.

Para delimitar a estrutura do artigo, organizamos o texto em quatro sessões: a *introdução* trata do anúncio da temática e objetivos do trabalho; na sessão *traçados de uma oficina* são explicitadas as escolhas teórico-metodológicas que orientaram o planejamento das situações de formação; na sessão *nós desenhamos a forma(ação)*

apresentamos a narrativa de algumas experiências vivenciadas durante a oficina e na sessão *considerações sobre o rastro de uma programação* são apontados alguns elementos constitutivos do vivido e elaboradas algumas considerações sobre a formação de professores para abordagem do desenho na educação da infância.

Os traçados de uma oficina

A oficina “Desenho na educação da infância” está vinculada ao projeto de extensão *Artes Visuais na escola da infância: processos de formação de mediadores para ensino/aprendizagem de Artes* e à pesquisa *Artes Visuais e práticas docentes na Educação Infantil*. Desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP/UFRN), as atividades são coordenadas pelo Grupo de Pesquisa Arte e Infância (UFRN).

O projeto de pesquisa teve como principal objetivo investigar as interfaces entre artes visuais, práticas docentes e Educação Infantil em contextos escolares. No início da investigação, a equipe de pesquisa percebeu a necessidade de oferecer momentos de formação para o trabalho com as linguagens das artes visuais direcionados para o público interno, do NEI/CAP/UFRN, e externo, professoras de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas do RN. Tal demanda originou o curso *Artes Visuais na Educação Infantil*, ofertado para estudantes e professoras.

A opção pela diversidade de público decorreu do intuito de promover diálogos sobre o trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil, entre pessoas com experiências e repertórios de formação diferentes, inserindo as/os estudantes em contextos de discussão, diversificado com profissionais que já atuam nas redes públicas de ensino. O Curso foi composto por 12 módulos, com carga horária de 15h, preocupando-se em refletir acerca dos fundamentos do ensino da Arte Visuais e da Educação Infantil, da organização curricular para o trabalho com crianças e das práticas docentes nas linguagens das Artes Visuais: desenho, fotografia, cinema, linguagem tridimensional e pintura. Entre os anos de 2018 e 2019, após a realização do curso, os módulos foram transformados em oficinas e receberam inscrições de outros profissionais. Trataremos neste artigo da oficina de *Desenho na educação da infância*.

A oficina *Desenho na educação da infância*, foi realizada no Laboratório de Artes do Centro de Educação da UFRN (UFRN/Campus Natal) com carga horária de 08h, dividida em dois dias. A divulgação do evento foi feita por meio digital e por canais de comunicação do Núcleo de Educação da Infância, recebendo um total de 649³ inscrições pela plataforma de Formulários Google - dentre alunos de Pedagogia, Artes Visuais e professores da rede pública e privada e outros profissionais. Desse total de inscritos, trinta foram selecionados por ordem de inscrição, para compor o público da oficina que não comportaria um número maior de pessoas: 42,2% estudantes de graduação (Pedagogia e Artes Visuais); 37% professores da Educação Infantil; 11,8% professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 6,7% outros: professores de Artes Visuais não atuantes na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares, gestores, professores do ensino superior, auxiliares de biblioteca, monitores de alfabetização e psicopedagogos e 0,3% estudantes de pós-graduação em Educação.

A oficina teve como objetivo refletir sobre abordagens teóricas do trabalho com a linguagem do desenho na infância; propor alternativas para a construção de práticas que possibilitassem o desenvolvimento da linguagem do desenho, em turmas de crianças, e vivenciar com as participantes momentos de leitura e produção gráfica. Assumimos como metodologia: aulas dialogadas; leitura de textos escritos, imagens fixas (desenhos e pinturas) e imagens em movimento (audiovisuais); vivências de leitura e produção de desenho.

Como referencial para organização da oficina, optamos por estudos sobre experiência estética em Dewey (2010); Merleau-Ponty (1999); Greimas (2017); e Pontes (2013), abordagens da arte/educação em Barbosa (2010) e pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem do desenho na infância em Pillar (1996; 2012) e Lavelberg (2006; 2013), entre outros textos. Realizamos a avaliação por meio da observação da participação das professoras e estudantes nas vivências propostas. Ao final da formação propiciamos um momento no qual as participantes teceram comentários orais sobre a sua experiência durante a oficina.

³ Não esperávamos que ocorresse esse volume de inscrições, foi preciso reduzir o público aos 30 primeiros inscritos, nos comprometendo a promover outras formações com a mesma temática. O formato de oficina e o espaço do Laboratório de Artes do Centro de Educação da UFRN não comportava mais que 30 participantes.

Ainda sobre o traçado da oficina, nos referenciando nos regimes de interação e produção de sentido, ressaltamos que organizar situações de formação docente significa programar, prospectar. É estar de frente com o desafio de pensar o necessário e o possível para desencadear experiências estéticas significativas nos participantes, de forma a envolvê-los na reflexão de suas próprias práticas. Nesse planejamento, além do conteúdo, há que se considerar o tempo e o espaço com aspectos importantes para que as vivências produzam efeitos educativos nos participantes. Estes, como sujeitos da experiência, interagem com os materiais e com o espaço. Interagir com o espaço significa situar-se corporalmente na experiência de formação.

A definição, em linha gerais, da programação da oficina, envolveu retomar princípios da formação de professores nas linguagens das artes visuais. Acreditamos que a formação deve estar pautada pelas interfaces entre as especificidades das Artes Visuais, as demandas do trabalho com crianças e a organização curricular de contextos específicos. Essa foi uma das considerações que ajudaram na elaboração e planejamento do percurso da oficina. Outro referencial importante na organização da programação foi a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010), que pressupõe a aproximação ao conteúdo das artes na inter-relação entre as ações de ler/contextualizar/fazer. Assim, o tecido da programação da oficina foi produzido pensando nas interfaces entre as dimensões do trabalho com as linguagens das artes na educação da infância e as vivências das ações de ler/contextualizar/fazer, propostas pela Abordagem Triangular. As vivências foram organizadas observando a dimensão estética de aproximação dos sujeitos ao mundo. Estética em seu significado primeiro que envolve o reconhecimento do mundo por canais sensíveis, via envolvimento corporal que sente e significa as interações com sujeitos e objetos.

Rever a trama da oficina de desenho, para organização desse artigo, nos remeteu *A Semiótica Discursiva* de origem francesa. Tal linha teórica estuda as linguagens e tem como foco a produção e apreensão de efeitos de sentido a partir das marcas que estão no texto. O texto é entendido com objeto de significação que se organiza em dois planos: o plano de conteúdo e o plano de expressão. “O plano de conteúdo é o lugar dos conceitos ou onde o texto diz o que diz; o plano da expressão é o lugar de trabalho de diferentes linguagens que vão, no mínimo, carregar os sentidos do plano do conteúdo” (HERNANDES, 2005, p. 228).

Observando a proposta de oficina como um texto, as linhas traçadas na programação dizem respeito aos efeitos de sentido que almejávamos provocar. A programação da oficina, enquanto texto, foi constituída por plano de conteúdo e plano de expressão, o plano do conteúdo versava sobre princípios da Arte/Educação e pesquisas sobre desenho na educação da infância, o plano da expressão foi composto por: jogos teatrais; leitura de imagens fixas e audiovisuais; manuseio de livros que tratam do desenvolvimento do desenho na infância; composição de desenho com objetos e realização de desenhos com diferentes riscantes em papel A3 e A4.

Esse entrelaçamento entre os planos de conteúdo e de expressão, que marcaram a programação da oficina, de forma a contemplar estudos teóricos e práticas de desenho, assegurava que tínhamos uma direção a seguir, mas nada garantia que os efeitos de sentido seriam apreendidos da forma como foram programados, pois a significação depende da relação que o sujeito, em particular, estabelece com o texto em determinado contexto. Trata-se de processo de produção de sentido que envolve repertórios anteriores, estabelecimento de relações e consideração das reações no momento mesmo em que o encontro entre leitor e texto acontece. Assim, foi preciso observar a interação das participantes com as propostas de vivências que compunham a programação da oficina para ajustar os rumos de acordo com a recepção e produção de sentido. Para a semiótica discursiva, o sentido não está impregnado previamente no objeto e não há um sentido único. Também o sentido não está sob posse do sujeito. A produção de sentido requer interação entre sujeito e objeto. Como organizadores da oficina o que podemos perceber são efeitos de sentido particulares a cada interação.

Para pensar sobre os efeitos de sentido foi preciso observar o público ao qual se destinava a formação, no caso, para professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, estudantes dos cursos de graduação da UFRN e outros profissionais. A oferta da oficina para esse público estava pautada pela perspectiva de formação de professores que visava aproximar os estudantes da profissão docente em suas rotinas e culturas profissionais (NOVOA, 2009). Assim, os professores poderiam compartilhar reflexões trazendo à cena suas próprias narrativas de formação e organização das práticas docentes em seus contextos de atuação; e os estudantes trariam suas experiências nos cursos de formação inicial, assim como suas experiências com ensino de Artes Visuais em outros contextos. A fala de cada

Educação & Infâncias

sujeito em formação se apresenta como micronarrativa, a partir da qual podemos perceber indícios do que ocorre nos contextos escolares quando propomos vivências tendo como foco a linguagem do desenho.

Acaso (2007), a partir dos estudos de Jean François Lyotard, faz um paralelo entre macronarrativas e micronarrativas quando discute a cultura visual apresentada pela TV. Para essa autora, as macronarrativas são representações que contém discursos manifestos e discursos latentes com objetivo de convencer a quem interagem com elas de certas “verdades” como “absolutas”. Os discursos manifestos encobrem discursos latentes e manipulam o espectador para acreditar em explicações globais como sendo válidas e verdadeiras para todos os contextos, impedindo o desenvolvimento de conhecimento crítico e modelando as identidades dos indivíduos. As micronarrativas são constituídas pelo discurso de grupos oprimidos, discursos próprios que se contrapõem às macronarrativas, questionam verdades absolutas com a representação de contextos particulares de produção de significação. Organizamos a programação da oficina esperando a promoção de um movimento de formação que se constitui defendendo o diálogo entre micronarrativas como forma de questionamento de macronarrativas sobre desenho na educação da infância, acreditando que pode ser momento de produção de sentido para práticas docentes e de transformação dos sujeitos envolvidos.

Na organização da oficina consideramos professores e estudantes como sujeitos de sua formação, que podem se transformar quando desafiados a compartilhar suas micronarrativas e a vivenciar experiências estéticas que podem se tornar educativa para eles. A experiência educativa, como preconiza John Dewey (2010), tem continuidade e gera outras experiências. Caracteriza-se por um *continuum* experiencial em que toda ação praticada e/ou sofrida afeta a qualidade das experiências futuras; isso porque gera hábitos e atitudes que estarão presentes na atuação do sujeito em experiência subsequentes. Essa continuidade entre as experiências agrega ao vivido a qualidade estética. Dewey pretende recuperar a continuidade entre as experiências estéticas e o curso da vida cotidiana quando alerta para o envolvimento do sujeito, aquele que atua e sofre a experiência, como alguém que, ao atuar, aprecia o produto de sua atuação. A partir dessa constatação, Dewey questiona: o que há de estético nas experiências rotineiras e o que caracteriza uma

experiência estética? Estabelecendo relações entre o mundo vivido e a experiência estética, o autor afirma que:

[...] Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e os ouvidos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer do olhar e ouvir (DEWEY, 2010. p. 62).

Ao abordar o aspecto estético das experiências e as experiências estéticas, Dewey ressalta a condição de continuidade e enfatiza o aspecto consumatório da experiência. Para ele “temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010. p. 109-110).

As práticas docentes são constituídas por situações com a intencionalidade de desencadear experiências que sejam educativas para as crianças. O caráter educativo da experiência está envolvido pela dimensão estética que remete à sensibilidade e significação do momento por aquele que o vive. É importante lembrar desse pressuposto, também, quando da organização de situações de formação de professores. O envolvimento, ou a forma como o sujeito se deixa afetar *em e pelas* experiências, é corporal, estética, isto é, aciona todos os sentidos com um sistema que se mobiliza para apreender o mundo. Todo processo educativo é corporal, as experiências estéticas são *encarnadas* e significadas pelo corpo em movimento. Também o corpo de profissionais e estudantes se mobilizam para a produção de sentido para a linguagem do desenho na educação da infância.

Autores com Dewey (2010), Merleau-Ponty (1999), Geimas (2017) e Landowski (2005), afirmam a relação estética como uma das maneiras de interação do sujeito com o mundo. Para eles a experiência estética faz parte do cotidiano e extrapola o campo de abrangência da arte. Esses autores, apesar da elaboração de abordagens distintas sobre a experiência estética, apontam para o envolvimento do sujeito que vivencia efeitos de sentidos e produz significações particulares para as experiências.

Na organização de situações de formação de professores tomamos como referência o fato de que a experiência sensível pode ser desencadeada pelas

produções da arte e por outros movimentos da existência humana, visto que é a dimensão estética que configura o encontro entre os seres.

Considerando as práticas docentes como criação dos sujeitos que delas participam, interagindo para a produção de sentidos, demarcamos algumas veredas para a oficina de desenho na educação da infância. Veredas propensas às mudanças de itinerário, a depender das interações no momento mesmo da oficina. Dessa forma, o percurso das vivências propostas foi composto por momentos em que as participantes dialogaram sobre suas inquietações acerca da linguagem do desenho na prática docente com crianças; por leitura e produção imagens; por práticas de composição estética com objetos, para, em seguida, desenhá-los; e por reflexões sobre as experiências docentes à luz das pesquisas sobre arte e desenho na infância. Esses momentos foram enriquecidos com os relatos de interações e práticas com o desenho oriundas do repertório particular das participantes da oficina.

Nós desenhamos a forma (ação)

Quando pensamos sobre formação de professores, nos remetemos ao movimento de transformação profissional a partir da reflexão sobre seus saberes/fazeres. Nessa reflexão o significante transformar nos diz do trânsito entre formas para produzir novas maneiras de ação – trans/form/ação. Esse processo nos remete a Dewey (2010) quando afirma que na experiência ocorrem alterações simultâneas entre o agente do conhecimento e o que foi conhecido, porque há modificações nas relações entre eles. Agir e experimentar o conhecimento constitui o processo de aprendizagem e, nesse esforço, o sujeito passa por transformações. Quem atua para que o percurso e modificações aconteçam é o sujeito da experiência, que nesse processo pode transformar a si mesmo, ao conhecimento e ao meio que atua (PONTES, 2013).

A oficina "Desenho na educação da infância" teve, em seu momento inicial, a proposição de jogos teatrais (KOUDELA, 2011) que possibilitassem a troca de olhares e gestos entre as participantes, além da liberação da voz para brincar verbalizando seu nome e os nomes das colegas. Essas ações destinavam-se a proporcionar situações de acolhimento às participantes e, ao mesmo tempo, de interações intersomáticas, através do olhar do gesto e da voz. Os jogos propostos envolveram

Educação & Infâncias

as participantes no reconhecimento da espacialidade, instigaram a atenção e o olhar para o outro num reconhecimento estésico e estético. O primeiro sujeito/objeto estético com o qual se entra em contato, esperando que ocorra a estesia, é o outro. A visualidade com a qual se depararam, e que as impulsionou a fazer leitura, referia-se às colegas e ao espaço do Laboratório de Artes, onde ocorreu a oficina.

Inicialmente foi proposto um jogo de *bola imaginária*, no qual as integrantes da oficina trocavam olhares e enviavam sua *bola* para o outro com gestos intencionais e olhando nos olhos daquele para quem enviavam a bola/gesto. Na sequência, a tal bola(objeto) desapareceu e cedeu lugar as palavras, como comando para trocar de lugar, por exemplo. Dizia-se o nome da colega e ao passo que caminhava para ocupar o lugar dela na roda, simultaneamente a destinatária de tal gesto trocava de lugar e continuava o jogo escolhendo outra pessoa para fazer o mesmo. A seguir, foi acordado que fariam o movimento de acordo com uma característica, escolhida pelos componentes do grupo – cor de roupa, tipo de sapato... Ao final, ainda em roda, ocorreram apresentações com informações sobre nome, se estudante ou docente, local de trabalho, entre outros aspectos.

A interação entre as participantes, tornando-se um grupo, foi fundamental para que estivessem *contagiadas* pelas propostas e entrassem em diálogo com os conteúdos dessa ação de formação. O regime de interação por contágio é uma formulação de Eric Landowski (2005) a partir do livro *Da Imperfeição* de A. J. Greimas (2002). O contágio dos sentidos ocorre no encontro entre actantes, como corpos co-presentes que se relacionam – corpos condutores que se contagiam. Landowski (2005) diz que nessa interação ambos os actantes são modificados em contágio. A percepção dos sentidos não se dá apenas na dimensão cognitiva, o encontro é estésico, marcado por um sentir que mobiliza todo o corpo ao significar. Um sentido sentido – sentido enquanto processo de significação e sentido estesia. Na produção do sentido, sentido a relação entre os actantes⁴ é intersomática⁵, além de intersemiótica⁶ (PONTES, 2013).

⁴ Para Semiótica Discursiva o termo actante diz respeito aos elementos atuantes em uma relação. No Dicionário de Semiótica Greimas e Coutés definem actante como “aquele que realiza ou que sofre o ato” (2008, p.20).

⁵ “O fazer somático é quer pragmático (se remete a uma atividade corporal programada), quer comunicativo (o corpo humano enquanto suscetível de significar por gestos, atitudes, mímicas, etc.)” (GREIMAS; COUTÉS, 2008, P. 484).

⁶ Interrelação entre os significantes que constituem os discursos. O processo semiótico aparece como

Nos jogos teatrais as trocas entre o grupo se estabeleceram e as participantes da oficina revelaram-se à vontade para expressar suas impressões e comentários sobre linguagem do desenho e práticas docentes. Os jogos teatrais, além de fazerem com que as participantes se olhassem, movimentassem e se comunicassem pela fala, em situações de compartilhamento de ações, preparavam para o momento seguinte, no qual exporiam suas inquietações com relação ao trabalho com a linguagem do desenho na infância.

O levantamento das inquietações teve o intuito da reflexão sobre quais as necessidades de formação que moveram professoras e estudantes a procurar a oficina. Foram muitas inscrições para um reduzido número de vaga, a pergunta que nos ocorreu foi a de qual seria a demanda de formação que mobilizou cada um a realizar a sua inscrição. Perguntar sobre *qual a sua inquietação*, para nós, significava indagar sobre os incômodos e desejos de formação, relacionados à oficina de desenho. A exposição das inquietações poderia nos ajudar a pensar sobre os elementos constitutivos das práticas docentes com a linguagem do desenho, sem a intenção de contemplar tudo no tempo destinado a oficina. Algumas inquietações seriam contempladas na organização das vivências da oficina, outras serviriam com luzes acesas para diálogos futuros sobre desenho na educação da infância.

As inquietações foram escritas e, em seguida, compartilhadas em uma roda de conversa sobre desenho e prática docente. Questões e afirmações variadas foram evidenciadas neste momento de diálogo:

- Como e por que a criança se expressa através do desenho?
- Interpretação das fases do desenho, principalmente na hora de colocar nos relatórios;
- Por que as crianças, quando estão no coletivo, desenham de uma forma e quando individual desenham diferente, com mais expressividade?
- Como propor experiências de criação no desenho?
- Como estimular o desenho na infância, mesmo com poucos recursos?
- Compreender mais sobre os processos de desenvolvimento das crianças através do desenho, reconhecendo como importante meio de expressão de ser e estar no mundo;
- Qual a simbologia do desenho das crianças e suas implicações no processo de aprendizagem, bem como proporcionar novas vivências?
- As etapas evolutivas quando ao desenho, segundo Piaget, ainda se adequam ao desenvolvimento da criança contemporânea?

um conjunto de práticas discursivas: práticas linguísticas (comportamentos verbais) e não-linguísticas (comportamentos somáticos significantes, manifestados pelas ordens sensoriais. (GREIMAS; COUTÉS, 2008).

- Como mediar as atividades de desenho com crianças especiais? É diferente?
- Há alguma relação entre as fases do desenho e as fases da escrita?

(escrita das inquietações)

Nos questionamentos escritos das participantes foi possível perceber que suas inquietações giravam em torno de como atuavam mediando os processos de aprendizagem das crianças na linguagem do desenho. Preocupavam-se, sobretudo, com “como fazer”, mas não desejam se deixar levar por um “fazer” irrefletido. As respostas ao desafio de elencar inquietações apontaram, em sua maioria, para o como organizar práticas que contemplem as especificidades das crianças e especializasse o olhar docente para a produção gráfica infantil. Muitos conteúdos foram evocados na escrita das inquietações, o desafio para nós foi o de estabelecer formas de abordar alguns dos elementos trazidos nos momentos subsequentes da oficina.

Seguiu-se ao momento de enunciação de inquietações, o exercício do desenho livre, em linha contínua, numa folha de papel A3. A brincadeira com linha e cor que afigurava a inquietações e deixaria a mão e a cabeça solta para continuidade da oficina. Ao desenhar as professoras se questionavam sobre a relação entre desenho figurativo e desenho abstrato, algumas usavam traços e cores sem a intenção representativa, enquanto outras, após finalizarem seus desenhos buscavam encontrar imagens do cotidiano. Houve aquelas que cansaram de desenhar e pintar em uma folha “grande” e se colocaram no lugar das crianças quando são solicitadas por elas para desenhar e pintar *com esmero*. A reflexão sobre as práticas ocorria ao mesmo tempo em que linhas e cores preenchiam o papel.

À medida que os desenhos eram finalizados iam sendo afixados nas paredes, cada participante podia escolher a local do laboratório para expor o seu desenho e se desejava ou não que fizessem composições com outros desenhos. Assim, várias leituras foram realizadas e sentidos produzidos sobre o desenho, sobre crianças, sobre adultos que desenhavam ou que voltaram a desenhar nesse momento.

Figura 1: Leitura dos desenhos.



Fonte: acervo da autora.

Após a produção e leituras dos desenhos de linha contínua, o grupo foi convidado a fazer uma leitura da curta *Alike*⁷. Trata-se de um curta metragem 3 D, animado por computador, com duração de 8 minutos, que recebeu mais de 60 prêmios, entre eles o prêmio Goya de melhor curta metragem de animação em 2016.

O filme foi escolhido justifica-se por ser uma produção audiovisual e trazer, como um de seus conteúdos, a temática da infância e arte, em sua relação com o mundo do trabalho e práticas escolares. A temática é aberta e a montagem do filme envolve o sincretismo entre diferentes linguagens, o que possibilita, aos enunciatários, fazer diferentes leituras.

Filme dirigido por Daniel Martínez Lara Cano Méndez e produzido por Daniel Martínez Lara e Nicolás Matji, *Alike* tematiza a oposição entre a sociedade do trabalho e a criatividade. Para apresentar essa oposição os enunciadores estabelecem uma comparação entre as formas repetitivas do trabalho e o sistema educacional, também repetitivo, apresentando a arte (desenho e música) como a dimensão da vida cotidiana que reestabelece a junção entre os fazeres repetitivos do trabalho e da escola com a ludicidade e criatividade.

⁷ O curta espanhol foi desenvolvido no software livre Blender, operado pelo sistema Linux, como um projeto pessoal dos diretores em parceria com estudantes egressos da escola de animação de Barcelona, Pepe School Land. Tomando a premissa do filme como base para o trabalho, a criação de personagens e da narrativa foi toda realizada em diálogo pelo grupo, em um intenso e criativo processo de co-criação. <http://www.daniless.com.br/alike/> acesso em 05/06/2023.

Acreditamos que se trata de uma micronarrativa que lança questionamentos sobre o discurso econômico que busca produtividade a todo custo, discurso que é apropriado pelo sistema educacional como modelo de formação humana. Na produção audiovisual em questão a arte não é bem-vinda à escola, mas aparece na rua com acontecimentos que produz estesias e fratura no cotidiano dos personagens centrais da história. Há uma junção entre escola, trabalho e mundo adulto, colocando-os em disjunção com a arte e com a infância.

Quando voltamos à roda de conversa para compartilhar a apreciação do áudio visual, no primeiro momento, muitas reflexões pareciam silenciadas. Foi preciso observar o tempo da escuta e mediar o início do diálogo sobre o filme, pois como nos aponta Landowski (2001, p. 30),

Quando os textos são 'textos' propriamente ditos, seu sentido não procede, inteira e diretamente, daquilo que eles 'são' enquanto 'textos'. Ele depende, ao mesmo tempo, dos pontos de vista de leitura adotados por cada um, isto é, da posição de cada leitor, enquanto ator num universo de práticas em conflito.

Qual teria sido o ponto de vista de leitura das participantes da oficina de desenho? Como cada uma foi contagiada pelo filme? Passado o tempo do encantamento, votando ao contexto, espaço e tempo da oficina, as participantes expuseram suas impressões e inquietações. Apontaram as características da infância, como algo que tem se tornado invisível para os adultos sejam eles pais ou professores.

As participantes, professoras, lembraram das crianças e pais com quem trabalhavam, relatando situações em que as famílias questionavam a escola de Educação Infantil sobre o aprendizado da escrita. Destacaram que suas famílias criticavam as práticas que envolvem brincadeiras e exigem que sejam aplicados exercício de cópias de letras, representação vista em uma das cenas do filme. Um outro grupo de participantes da oficina apontaram as dicotomias da proposta curricular das instituições de atendimento à infância, que não oferecem espaços e materiais para a vivência da brincadeira ou das artes. Refletiram também sobre como algumas escolas abordam o processo de alfabetização das crianças como externo às suas características de pensamento, sendo encaminhado com a cópia de letras, como se esse aspecto do desenvolvimento e da aprendizagem fosse o mais importante a se

Educação & Infâncias

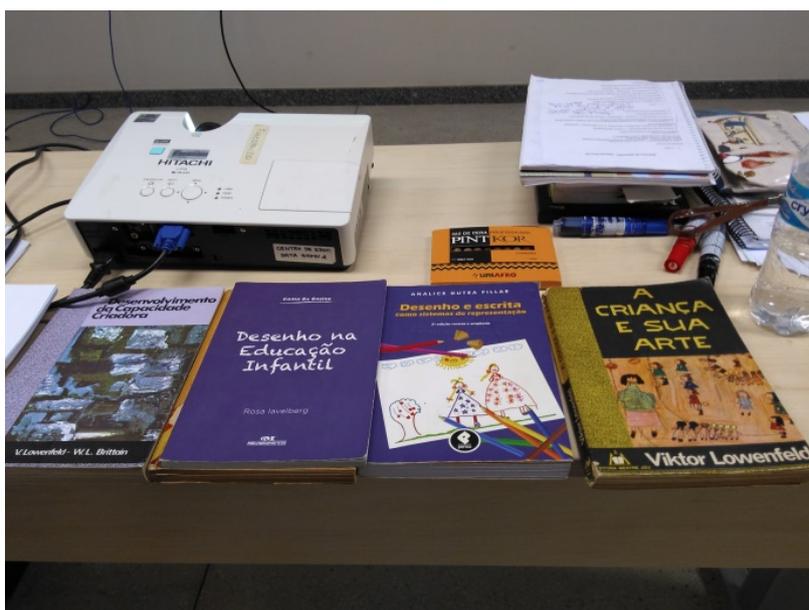
fazer para alfabetização de crianças. Colocaram-se preocupadas com as práticas que defendem a alfabetização precoce na Educação Infantil.

As participantes realizaram leituras que envolviam seus repertórios e relações com as temáticas apresentadas no filme, enfatizaram aspectos da relação entre adultos e crianças e das culturas escolares, colocadas em paralelo com as demandas da infância. Questionou-se sobre as práticas repetitivas de cópias de letras ou desenhos; sobre o descaso com as crianças na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em que as crianças perdem, mais ainda, os espaços e tempo para a brincadeira. Pensaram sobre as rotinas das crianças que tem seu tempo preenchido por múltiplas atividades, desejadas pelos adultos e não por elas próprias. Dialogaram sobre a escolarização de crianças, que tem acontecido cedo demais e com práticas forçadas que não respeitam os tempos das infâncias.

Na apreciação do filme as participantes trataram de aspectos que envolvem práticas entre adultos e crianças que ultrapassam e, ao mesmo tempo, se interligam à temática do desenho na educação da infância.

O diálogo provocado pela apreciação do filme *Alike* foi complementado por uma exposição sobre arte/infância e pesquisa sobre desenho na infância. Nessa situação de aprendizagem, a história da relação entre arte e infância foi retomada sob o objetivo de “conhecer estudos sobre o desenvolvimento da linguagem do desenho na infância”. Tratamos inicialmente da relação entre arte e infância no trabalho de Franz Cizek e Viktor Lowenfeld e no MEA (Movimento Escolinha de Arte do Brasil), para abordar de algumas pesquisas contemporâneas sobre desenho, nos trabalhos de Analice Pillar e Rosa Iavelberg. Para essas autoras o desenho é prática autoral das crianças, mediada pelo acesso à cultura. Expusemos alguns livros para serem manuseados pelas participantes. Não era a intenção e nem seria possível, no tempo destinado para oficina, um estudo mais aprofundado sobre as referências teóricas apontadas. O objeto livro, posto em cima da mesa para ser manuseado pelas participantes, poderia instigar a curiosidade de, em outro momento, voltar aos escritos com mais tempo e foco.

Figura 2 – livros sobre a mesa



Fonte: acervo da autora

A defesa da experiência estética na obra de Dewey (2010), que coloca a estética como parte da vida que mobiliza processos de apreciação e criação de imagens; os escritos de Merleau-Ponty (2012), sobre estética e arte, que nos lembram do corpo reflexionante como aquele que vivencia o logos estético para significar as relações com o mundo, e os estudos de Greimas sobre estesia e estética na obra *Da Imperfeição* nos serviram de referências para encontrar na produção artística de Lucimar Bello inspiração para organização da mesa e *Desenho...para comer*. Com o objetivo de provocar diferentes estesias, Lucimar propõe a criação de composições com alimentos em contextos de comunidades, são desenhos de comer com os dedos que ativam a memória cultural/gastronômica dos participantes

Figura 3 – Desenhos de sabores (Lucimar Bello)



Fonte: [Desenhos de sabores UFRR-Roraima – Lucimar Bello](#)

Na proposição da vivência não havia pretensão de *reproduzir* os processos desencadeados por Lucimar Bello, pois como ela mesma se refere: “a experiência não se replica, não se imita”. Pode haver provocação, mas a recepção e os efeitos de sentido são particulares a quem se dispõe a vivenciar o que é proposto.

O nosso objetivo foi retomar a obra dos autores acima citados em uma experiência em que possibilitasse às participantes da oficina a criação de imagens quando da composição com objetos, além da transformação dessa composição em desenhos de observação. O grupo se envolveria, como um coletivo leitor e produtor de imagens, para realizar as seguintes etapas dessa vivência: 1) criar composições com alimentos para montar uma mesa de lanche; 2) observar as imagens produzidas; 3) escolher um elemento da composição para fazer um desenho de observação e, finalmente, 4) saborear os alimentos. Foi assim que frutas, biscoitos, café, bolo, serviram de imagens referências para produção de desenhos e reflexão sobre estesia, estética e arte.

Figura 4 – mesa de lanche



Fonte: acervo da autora

Figura 5 – composição de pratos com frutas



Fonte: acervo da autora

A organização da mesa de lanche, com motivos intencionais para a produção gráfica, possibilitou o contato com os alimentos e objetos, frutas variadas, bolos, garrafas, copos, biscoitos... Estes foram experienciados pelos sentidos olfativo, tátil, visual e gustativo e analisados em suas cores, sabores, cheiros, formas e texturas. A mesa foi organizada num movimento de combinação de cores e posição, considerando quais os elementos ficariam mais bem posicionados em relação a outros e ao conjunto da mesa. Nesse desenho elas tinham a possibilidade de fazer e refazer

imagens até a versão final. O grupo participou como um coletivo que desenhou com os olhos, tato, olfato e paladar, antes de escolher um dos elementos da mesa para produção de um desenho de observação. Essa interação envolveu a leitura e produção de imagens montando composições variadas, para, em seguida, escolher o tema para o desenho de observação.

Figura 6 – Desenho de observação sobre a mesa de lanche



Fonte: acervo da autora

As ações de ver e fazer, como salientadas por Dewey quando se refere à interação com objetos durante a experiência estética, e o ziguezague entre ler/contextualizar/fazer, proposto na Abordagem Triangular foram fundamentais na organização dessa experiência de desenho de observação. Nos referenciando na interrelação entre as dimensões de ver e fazer, observamos que as professoras e estudantes, transitaram entre o estético e o artístico produzindo desenhos comestíveis – composição da mesa – e desenhos no papel.

Considerações sobre os rastros de uma programação

O percurso da oficina de desenho na educação da infância tinha a intenção de provocar as participantes, instigando leituras e produção de imagens na linguagem do desenho, para fazer refletir sobre os elementos que poderiam ser constitutivos das práticas docentes voltadas para a abordagem do desenho na infância. Ficou, ao final do processo, a mesma inquietação que moveu o início: o que considerar na

Educação & Infâncias

organização de situações de aprendizagem para abordagem do desenho na infância, em espaços escolares? Trabalhamos com pistas do que acreditamos ser necessário, mas a significação para o que foi proposto é o desafio para cada uma das participantes, em seus contextos de atuação.

Em linha gerais, essa ação formativa apontou para a necessidade de propor situações de aprendizagem para professoras e estudantes em que estas pudessem atuar como leitoras e produtoras de imagens, assim como refletir sobre sua prática tomando como ponto de partida a própria experiência. Possibilitar que as histórias e traçados, aqui tomados como micronarrativas de formação de professores, sejam anunciadas, compartilhadas em momentos de formação coletiva, pode ser componente instigador para a criação e recriação da prática docente.

Referências

ALMOND Jaques. AUMONT, Jacques et. al. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

ACASO. M. **Esto no son las Torres Gemelas**: como apreender a ler la televisión y outras imágenes. Madrid: Catarata, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte**: anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GREIMAS. A.J; COUTÉS. J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FECHINE, Yvana; VALE NETO, João Pereira. Regimes de interação em práticas comunicativas: Experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE). In: 19o. Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação - COMPOS, 2010, Rio de Janeiro. 19o. Encontro Anual da Compós - CD-ROM. Rio de Janeiro: Compós, PUC-Rio, 2010. v. 1

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. Trad. de Ana Claudia de Oliveira. Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisa Sociosemióticas, 2017.

HERNANDES, Nilton. Duelo: a publicidade da tartaruga da Brahma na Copa do Mundo. In: LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton. (Orgs.). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 227 – 244.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado na criança**: práticas e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Revista Galáxia**, São Paulo, n 2, p. 19-56, 2001.

LANDOWSKI, Eric. Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**, n.3. São Paulo: Edições CPS, 2005.

LANDOWSKI, Eric. **Interações Arriscadas**. Trad. de Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisa Sociossemióticas, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosacnaify, 2012.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores constituída dentro da profissão. In: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 20/08/2018.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção do conhecimento na infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética**. 2013. (Tese) Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.