

Educação Infantil como lugar e tempo para a liberdade: reflexões a partir da perspectiva Histórico-Cultural

Early Childhood Education as a Place and Time for Freedom: Reflections from the Cultural-Historical Perspective

Marcos Henriques Freiria
Amanda Valiengo
Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista - Unesp
Marília-São Paulo-Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo trazer à reflexão dados oriundos de pesquisa bibliográfica, realizada mediante levantamento em fontes acadêmicas e científicas acerca da temática da liberdade na Educação Infantil. Pautamo-nos na Teoria Histórico-Cultural e nos avanços legais e sociais que sustentam a liberdade como uma das premissas para a plenitude do desenvolvimento humano. Os dados localizados foram agrupados em quatro temáticas: “*prática pedagógica, intervenção docente e escuta*”; “*Leis e Projeto Político Pedagógico*”, “*organização do ambiente e espaço*” e “*concepções de liberdade na educação*”. Alguns dados vão ao encontro de princípios da Teoria Histórico-Cultural, especialmente relativos à organização e oferta de condições materiais, temporais e espaciais para a liberdade da criança, ao mesmo tempo esses dados revelam como ainda há práticas pedagógicas que impendem a liberdade, e, conseqüentemente, as mais ricas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Liberdade; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

This article aims to reflect on data from a literature review of scholarly sources on freedom in early childhood education. We are guided by Cultural Historical Theory and the legal and social advances that argue freedom is one of the premises for full human development. The data were grouped into four themes: “*pedagogical practice, teacher intervention and listening*”; “*Laws and Political and Pedagogical Project*”, “*organization of the environment and space*”, and “*conceptions of freedom in education*”. Some data meet the principles of the Cultural-Historical Theory, especially those related to the organization and provision of material, temporal and spatial conditions for the freedom of children; on the other hand, these data reveal that there are still pedagogical practices that hinder freedom and, consequently, the richest possibilities for child learning and development.

Keywords: Early Child Education; Freedom; Cultural-Historical Theory.

Introdução

Segundo estudos recentes pautados na Teoria Histórico-Cultural (COSTA; MELLO, 2017), a criança aprende e se desenvolve mediante sua participação ativa em relações sociais em espaços escolares e extraescolares. Nessas relações, a professora e o professor assumem papéis de parceiros mais experientes, responsáveis por planejar e organizar espaço, materiais, situações e tempos para que a criança possa ser cada vez mais autônoma em suas atuações na escola. Nesse processo, a liberdade de escolha, expressão e participação, dentre outras, se tornam fundamentais no domínio das condutas culturais e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1995; TOASSA, 2004).

Em consonância com essas assertivas, existem documentos como os “*Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e leis (BRASIL, 1988; 1996; 2010), nos quais é possível localizar o direito infantil à liberdade.

Essa compreensão nos mobilizou a investigar pesquisas que fizeram referência ao conceito de liberdade relacionada à Educação Infantil, para sistematização de dados encontrados sobre esta temática, por meio de um levantamento de produções acadêmicas e científicas nas seguintes fontes eletrônicas: Acervus (UNICAMP), Athena e Parthenon (UNESP), CAPES, Dédalus (USP), SciELO Brasil, e Fundação Carlos Chagas (FCC). Na consulta, foram utilizados os termos “educação infantil” e “liberdade” conjuntamente, a partir dos quais selecionamos e reunimos apenas os textos que, de alguma forma, fizeram referência ao público compreendido por crianças menores de seis anos de idade, atendidas pela educação formal.

Sem perder de vista o conceito de liberdade na Teoria Histórico-Cultural, as páginas seguintes retratam o esforço de reflexões acerca da documentação e leis pertinentes à Educação Infantil e suas referências ao tema em articulação com princípios da referida Teoria.

A liberdade como direito humano na Educação Infantil: documentos legais

Atualmente, na Educação Infantil brasileira, existe concordância acerca da necessidade de promover a integração e desenvolvimento de todos os aspectos – físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais – da criança. Destacamos algumas leis e documento que consideramos essenciais para pensar questões afetas à Educação Infantil,

especialmente relativas ao conceito de liberdade. Dentre eles, citamos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e o documento: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Desde a década de 1980, especialmente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil foi incluída como foco da política educacional considerando-a dever do Estado e direito da criança. Em busca de superação de uma educação assistencialista predominante até então, emerge e se fortalece a concepção de que a ação educativa promovida na instituição escolar é complementar à ação familiar e um direito da criança. E é, neste cenário histórico e político, no Brasil, que a criança passa a ser considerada um ser social, histórico e de direitos.

Especificamente sobre a questão da liberdade, a Constituição Federal, desde seu preâmbulo, já assume a necessidade de o Estado assegurar, dentre outras questões, a liberdade. Na seção da educação, é uma premissa “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, p. 160).

Somente em 1996, com a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica (BRASIL, 1996). Este documento reafirma o “respeito a liberdade” como um princípio para ensinar e aprender.

Na continuidade histórica e social da Educação Infantil brasileira, a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais definem e orientam as ações nas instituições educacionais que atende crianças de 0 a 6 anos para elaboração de suas propostas pedagógicas que buscam:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Na mesma direção das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que se encontra na sua segunda edição (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) contém sugestão de critérios para um atendimento que garanta, dentre outros, o direito à liberdade em espaços organizados para educar e cuidar de crianças menores de seis anos de idade.

A qualidade da educação e do cuidado oferecido na Escola de Educação Infantil (EEI) se constitui como um dos focos principais do documento, o que envolve considerar o respeito à dignidade e aos direitos fundamentais das crianças na sociedade brasileira. Nele, encontramos fundamentos relativos à organização e ao funcionamento interno das creches – práticas adotadas – além de diretrizes políticas, programas e sistemas de financiamento destinado a esse público. Não se trata de um roteiro detalhado para a implantação dos programas, mas de princípios norteadores de ações e base para avaliações dos responsáveis envolvidos.

Embora não contenha literalmente a palavra liberdade no documento, observamos proposições que suscitam a autonomia da criança em processos que envolvem a participação e liberdade de escolha, como, por exemplo: “Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças” (p. 14); “Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos [...]” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 27). Depreendemos que as crianças podem ter liberdade para, além de outras coisas, escolher suas brincadeiras, o que não invalida a importância das ações dos professores. Pelo contrário, o texto contempla a participação desses profissionais como propositores e enriquecedores de brincadeiras.

Apesar de a legislação (BRASIL, 1988; 1990; 1996) apresentar a liberdade como um direito, questionamos sobre como esse direito pode ser efetivado na Escola de Educação Infantil com as crianças bem pequenas. Será que a liberdade pode e deve ser considerada fundamental na Educação Infantil? O que revelam as pesquisas fundamentadas nos princípios da Teoria Histórico-Cultural sobre tal conceito?

Teoria Histórico-Cultural e liberdade: proposições e conceitos

Em consonância com as ideias anteriores e pautada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, Toassa (2004, p.4) argumenta que:

Para Vigotski, deve-se explicar a liberdade como um produto do desenvolvimento progressivamente incrementado – esse ideário é indissociável da questão que dirigiu a obra de Vigotski: o estudo da manifestação mais superior da psique: a consciência humana (Leontiev, 1996), que transcende a pesquisa das reações compartilhadas por seres humanos e animais.

Assim, estudos mais atuais da Teoria Histórico-Cultural retomam e avançam nas questões sobre o desenvolvimento da personalidade humana. Pederiva, Costa e Mello (2017, p.13) sintetizam a formação dos seres humanos da seguinte maneira:

Formamos nossa inteligência e nossa personalidade ao longo da vida, enquanto aprendemos a usar os objetos da cultura criada ao longo da história pelos homens e

mulheres que nos antecederam e também pelos homens e mulheres com quem convivemos. A biologia nos fundou, mas estamos hoje sujeitos a leis culturais, e na cultura, **somos um campo de possibilidades, de potências em termos de desenvolvimento** (grifos nossos).

Essas argumentações reafirmam a criança pequena como sujeito que se desenvolve a partir de aprendizagens conquistadas em sua atuação e participação ativas na relação com outras pessoas e objetos da cultura produzida pela humanidade. Trata-se de compreendê-la como pessoa com ilimitada capacidade para aprender em relações com adultos e outras crianças para que se aproprie das riquezas – materiais ou imateriais – que o homem criou ao longo da sua história. Esse processo de aprendizagem requer a presença de alguém que oriente a criança de forma intencional ou apenas apresente essa criação a ela. Em outras palavras, esse processo de aprendizagem que humaniza o indivíduo pode acontecer desde o nascimento e possibilita a formação de sua inteligência e personalidade pelo uso da cultura acumulada até então. Dessa forma, numa perspectiva histórico-cultural, a educação se torna processo efetivado por meio de relações sociais motivadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento da criança na infância. Daí afirmarmos a necessidade de a escola da infância, “[...] organizar as condições educativas com essa perspectiva” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 14).

A cultura, a criança e nós, professoras e professores, exercemos papéis igualmente importantes no processo de desenvolvimento humano. A liberdade da criança será alcançada quando tiver acesso à cultura disponibilizada por meio da organização e enriquecimento do ambiente. Trata-se de diversificação de materiais para promover a participação ativa dela, envolvendo-a em diferentes momentos: na escolha das brincadeiras e materiais, dos lugares de realização das atividades (que precisam ser também avaliados e escolhidos pelos professores), dos papéis que assumirão nas brincadeiras, da organização dos seus pertences e os da turma, do aumento progressivo da sua autonomia para comer, falar, expressar-se, locomover-se, dentre muitos outros.

A partir dessa premissa, consideramos oportuna a discussão de Mello (2017a) ao focar o olhar na criança - um dentre os três principais elementos constituintes do processo de desenvolvimento do sujeito. Sem desprezar o papel da cultura e dos professores, a pesquisadora rechaça os métodos de ensino ultrapassados em que as crianças são

consideradas como dotadas de capacidades, habilidades e aptidões prontas que aparecerão com o tempo.

Diversos estudos nessa área possibilitaram compreender quem é a criança e como ela aprende. Entendemos principalmente que elas “[...] não têm a inteligência e a personalidade pré-definidas ao nascer. Ao contrário, estas vão se formando e se desenvolvendo nas vivências que elas têm desde que nascem” (MELLO, 2017a, p.88). Por meio de atividades efetivadas na Educação Infantil, é possível escutar as necessidades das crianças desde que elas são bebês, respeitando as regularidades e especificidades do desenvolvimento infantil. Para o bebê, por exemplo, a certeza de que há alguém pronto para cuidar dele constitui uma comunicação emocional essencial para sua atuação no mundo, em relações sociais em que se comunica sem palavras, explora e amplia suas ações com os objetos em espaços organizados para sua liberdade de movimentos e ações, trazendo-lhe bem-estar emocional e psicológico.

Em complemento a essa reflexão, Falk (2004 apud MELLO, 2017a, p. 89) afirma que: “Pesquisas do Instituto Pikler-Lozcy têm mostrado que a segurança afetiva que a criança adquire nessa relação permite que ela aproveite os períodos de atividade livre explorando os objetos de seu entorno sem precisar de nossa atenção direta”. Somam-se a essas assertivas, as considerações de Mello (2017a, p. 89), para quem, compreender, reconhecer e suprir as necessidades imediatas dos bebês, oportuniza liberdade para seu desenvolvimento humano e que “[...] a comunicação que se dá entre nós, professoras e professores, e bebê é a primeira forma de escuta que estabelecemos na relação pedagógica”.

Uma relação pedagógica baseada num olhar atento e sensível para a criança fundamenta-se em avanços científicos acerca de quais atividades melhor impulsionam aprendizagens motivadoras de desenvolvimento ao longo da infância, considerando condições históricas e sociais. Significa, assim, conhecer as especificidades e histórias de cada criança para proposição de um ensino propulsor de novas aprendizagens. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, ao longo dos seis primeiros anos de vida, há atividades principais, ou seja, aquelas que mais provocam o desenvolvimento humano: a comunicação emocional, a atividade objetal e a brincadeira de faz de conta.

Nessas atividades, a criança assume a possibilidade de participar ativamente do que é desenvolvido na escola, com autonomia e liberdade de expressões, movimentos, ações e atitudes, e se torna cada vez mais livre para conhecer o mundo que a circunda. Um exemplo

significativo é o envolvimento do bebê na comunicação emocional – atividade principal do primeiro ano de vida. Essa atividade é processo propício para trocas verbais e emocionais com outras pessoas, adultos e crianças. Nesses momentos, a participação do adulto e da criança, em uma relação educativa de elaborações, expressões e, ao mesmo tempo, de apropriação da cultura humana constitui potencialidade para o cultivo da autonomia e liberdade.

Com ações intencionais de organização do tempo, espaço e materiais, os professores ofereçam às crianças condições de apropriações de novas atitudes e interesses que as motivam a se envolver em novas atividades. Ao oferecer situações de envolvimento ativo infantil na comunicação emocional e introduzir objetos que ampliem seus interesses é criada, na criança, a necessidade de ampliar conhecimentos sobre objetos da cultura humana que a circundam e aqueles que as pessoas lhe dão acesso. Assim, um entorno propício às ações, atitudes e movimentos infantis podem sustentar e provocar sua liberdade como sujeito das relações sociais travadas na escola. Em relação ao conhecimento dos objetos, quando o interesse da criança recai sobre eles, ela se apropria da necessidade de conhecer as propriedades do objeto (tamanho, peso, forma, cor), sua utilidade social e, posteriormente, a relação que as pessoas estabelecem com eles em diferentes funções sociais.

Com ajuda de parceiros mais experientes, a criança vai elaborando e sofisticando processos psicológicos tais como linguagem, domínio da conduta, pensamento, memória, atenção, percepção. Mediante o conhecimento e a participação nas relações sociais, objetais, dentre outras, contribuindo com o desenvolvimento da liberdade e, ao mesmo tempo, auxiliando no aperfeiçoando nos processos psicológicos inerentes à formação humana.

Nessa lógica de reflexões, a partir da apropriação de conhecimentos científicos acerca das atividades principais e do progresso infantil, o professor pode assegurar na sua prática pedagógica, vivências de liberdade de ação e participação às crianças. Ao contrário de proibições ou de estímulos forçados para que a criança realize o que o adulto espera que ela seja capaz, “[...] a atividade livre contribui para o desenvolvimento motor harmonioso, favorece a experimentação de situações novas, o desenvolvimento do pensamento e de

atitudes criativas no futuro, a formação de um autoconceito positivo, além de ser fonte de satisfação para a crianças” (MELLO, 2017b, p.47).

Ao considerar esses aspectos, as professoras e os professores podem tornar-se sujeitos de práticas educativas humanizadoras, quando planejam, organizam e desenvolvem situações que propiciem a participação ativa das crianças no ambiente escolar, além de disponibilizar tempo para a movimentação e exploração infantis. Uma possibilidade de promover essas práticas envolve o cultivo da atitude de escutar as crianças em suas atividades, reações e interesses no dia a dia da escola da infância.

Importante destacar que a questão da liberdade está diretamente associada ao interesse infantil o que requer envolver as crianças naquilo que preparamos para elas – estratégia para mobilizar interesses e criar motivos para aprender e se envolver nas propostas educativas. “Por isso, podemos dizer que a criança aprende quando é agente, quando está em atividade, envolvida por inteiro naquilo que faz: pensando no que está fazendo, interessada em seu resultado, sujeito da atividade” (MELLO, 2017a, p. 91).

As proposições da Teoria Histórico-Cultural, para pensar a liberdade na EEI, motivam-nos a refletir sobre o papel da escola, da professora e do professor e também o lugar que a criança ocupa nas relações educativas forjadas no ambiente escolar, com vistas à garantia de seus direitos fundamentais e qualificar as ações de educação e cuidado ao longo da infância. Com a perspectiva de avançar nas discussões propostas, focamos nossa atenção e reflexão nos dados revelados pela pesquisa bibliográfica realizada, cujos resultados socializamos a seguir.

Educação Infantil e liberdade: o que revelam as pesquisas?

Para a realização da revisão da literatura e sistematização dos dados originados desse trabalho, efetivamos buscas em fontes de informação digitais nas bases Acervus (UNICAMP); Athena e Parthenon (UNESP); CAPES; Dédalus (USP); SciELO Brasil; e - Fundação Carlos Chagas (FCC). Inicialmente constatamos que são numerosos os textos produzidos na área, especialmente quando consideramos os termos “educação infantil” e ou “liberdade” individualmente. Para maior objetividade nos resultados pretendidos, realizamos as consultas utilizando as duas expressões conjuntamente.

Dessa forma, após encontrarmos um total de 370 textos, reduzimos o montante a investigar. Desses, ficaram apenas os que fizeram alguma referência à expressão liberdade na educação formal de crianças menores de seis anos. Dentre os diversos tipos de textos

encontrados, sistematizamos os números de acordo com cada base de dados eletrônica, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Dados relativos à quantidade de textos distribuídos por base eletrônica

Base de Dados	Textos localizados	Textos selecionados
Acervus (Unicamp)	23	2
Athena Parthenon (Unesp)	125	0
CAPES	106	4
Dédalos (USP)	10	6
Fundação Carlos Chagas	105	2
SciELO	1	0

Fonte: Dados da pesquisa

Dos 14 textos selecionados nessa revisão, localizamos e reunimos: um único texto (TCC) da graduação (LAURINDO, 2014), duas dissertações (BLECHER, 2005; LEITE, 2010), três teses (CHICARELLE, 2010; YACALOS-SPINUCCI, 2017; ROCHA, 1998); um e-book de Luengo (2010) e sete artigos científicos (MOGILKA, 1999; SILVA; OLINDA, 2009; FERREIRA; CORRÊA, 2013; CORREA; MATOS, 2014; MARTINS; GONÇALVES, 2014; GARCIA; RODRIGUES; CASTILHO, 2016; MOREIRA; SOUZA, 2016).

Agrupamos o conjunto de textos nas seguintes temáticas: “prática pedagógica, intervenção docente e escuta”; “Leis e Projeto Político Pedagógico (PPP)”, “organização do ambiente e espaço” e “concepções de liberdade na educação”.

Na primeira temática “prática pedagógica, intervenção docente e escuta” destacamos seis textos. Dentre eles, os assuntos discutem sobre a falta de escuta do professor sobre as expressões infantis; o surgimento na década de 1990 de uma Pedagogia Infantil que contempla a temática da liberdade; da medicalização *versus* a liberdade de atividade infantil; das possibilidades da prática educativa para a permissão de uma liberdade infantil, incluindo esse aspecto também na formação do professor.

Laurindo (2014), no Trabalho de Conclusão de Curso, apresentou a recorrente e histórica polêmica acerca da dicotomia entre o cuidar e o educar na Educação Infantil dedicada a crianças de até 3 anos. O texto entra em sintonia com a proposta desta exposição, especialmente quando destaca a relação pedagógica como oportunidade de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento humano. O processo de humanização nessa etapa da vida potencializa-se a partir da liberdade vivida pelos bebês, a fim de que possam

explorar, descobrir e redescobrir o espaço no qual estão inseridos, promovendo, assim, autonomia e independência.

Na dissertação de Blecher (2005), a autora preocupou-se em verificar os fatores que poderiam influenciar possíveis diferenças entre o discurso e a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil em relação à manifestação corporal das crianças. As pesquisas permitiram concluir que as atividades corporais de educação física, bem como a **liberdade** de expressão, são fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças pequenas e que a garantia de tais momentos engrandece as ações educativas.

Para Leite (2010), que estudou a formação de professores, é essencial dedicar maior ênfase à compreensão do que seja uma prática pedagógica que possa gerar atividade lúdica. Em sua pesquisa de mestrado ficou evidente que a utilização da “caixa de brinquedos” favoreceu a construção de atitude lúdica pela criança, além de oportunizar às professoras um novo olhar naquilo que se refere “à ampliação da escuta e observação das manifestações infantis; ao uso de espaços e materiais que promovem **liberdade** e à ampliação das oportunidades de brincar, dentro de um contexto de intenções, flexibilidade e observação” (p. 6).

Diante da questão essencial da “escuta” da criança, Chicarelle (2010) buscou captar e identificar o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente em instituições de Educação Infantil e constatou que são restritas as ocasiões de brincadeira nesse ambiente. Além de constatar a carência desses momentos, evidenciou o predomínio da fala do docente cerceando a participação da criança. Afirmou que a ação docente se apropriando da fala infantil deve ser ampliada em contribuição ao desenvolvimento integral da criança. Há uma “precariedade na qualidade das conversas, ausência de conversas, autoritarismo [...], ausência da proposição de **liberdade** e de oportunidades, restringindo-se, cada vez mais, um possível lugar da fala da criança” (p. 12).

A partir desses resultados, argumentamos em favor do planejamento diário, organização e disponibilização de tempos, espaços, materiais e situações provocadores de brincadeira, o que pode contribuir para favorecer momentos de liberdade de ação infantil, configurando condições de reflexão e cultivo de entendimento de professores e outros adultos que trabalham com as crianças do que seja **liberdade** infantil. Com essa perspectiva, é possível criar tempos e momentos para a garantia de direitos fundamentais da criança

pequena, dentre eles o direito ao contato com a natureza e movimentação corporal em espaços amplos (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

O exposto até aqui revela que são diversas as produções que apontam caminhos capazes de qualificar e transformar as condições objetivas de trabalho docente e, sobretudo, de atuação ativa da criança pequena em Escolas de Educação Infantil, foi o que constatou Rocha (1998) nos anos noventa. Nos estudos selecionados pela pesquisadora, houve predomínio em torno do binômio infância e Pedagogia e suas tradicionais polêmicas: liberdade e subordinação; natureza e cultura; e atenção e controle. Segundo ela, foram encontradas diversas teorias que firmaram um conjunto de regularidades capazes de justificar, “[...] o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias”, denominada de “Pedagogia da Educação Infantil” (ROCHA, 1998, p.9).

O texto de Luengo (2010) ressalta que questões relativas à padronização de atitudes e ações no interior da escola – expressada pela segregação de turmas por idades, ou, ainda, pela exigência de determinados comportamentos, condutas, notas, e conteúdos –, passa por mudanças e apropriações como a oferta de espaços, tempos, materiais e situações propícias para atividades livres, lúdicas e de movimentos para meninos e meninas menores de seis anos. Para a autora, somente a liberdade de acesso, permanência e movimentação nesses ambientes podem proporcionar o desejo na criança de “criar e de aprender, conforme sua própria curiosidade, necessidade e interesse, sem ser submetida a exames e avaliações classificatórias” (p. 118-119). Isso implica em projetar e desenvolver um atendimento educacional às crianças que garanta, diariamente, além do alargamento do círculo de vivências sociais familiares desfrutado até então, situações efetivas para a socialização em outros ambientes sem a presença de condicionadores e modelos a serem obedecidos.

Vimos nessas produções científicas reunidas e discutidas acima, caminhos capazes de qualificar e transformar o planejamento, organização e desenvolvimento de condições objetivas de trabalho docente e, sobretudo, de atuação ativa da criança pequena em Escolas de Educação Infantil, contribuindo para pensarmos na garantia dos direitos fundamentais do pequenino, conforme advogam Campos e Rosemberg (2009).

Ao relacionar os dados sistematizados na temática *prática pedagógica, intervenção docente e escuta* com a Teoria Histórico-Cultural, destacamos alguns aspectos apresentados

nas pesquisas e sua relação com a liberdade: a brincadeira de faz de conta, a manifestação corporal, a linguagem oral e a utilização dos espaços. Todos estes são meios que possibilitam a liberdade de atuação e expressão dos pequeninos nos anos iniciais de sua vida. Em se tratando de escola, há a necessidade de qualificação docente para que compreenda a importância de prepararem atividades diárias contendo a presença desses aspectos que são direitos sociais infantis.

Na segunda temática “Leis e Projeto Político Pedagógico (PPP)” destacamos dois textos. Um sobre os avanços legais acerca dos direitos infantis (SILVA; OLINDA, 2009) e o outro, a questão democrática na elaboração do PPP (FERREIRA; CORRÊA, 2013).

Silva e Olinda (2009) enfatizaram a importância dos quase 20 anos de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). O Estatuto foi conquistado após intensas lutas sociais travadas desde 1980 e veio redimensionar questões e problemas encontrados na sociedade relacionados às crianças e aos adolescentes. Suas diretrizes foram embasadas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e consiste na regulamentação dos direitos dos jovens e crianças em nosso país. Foi com a definição da Constituição Federal e do ECA que esses indivíduos passaram a ser considerados como “sujeitos de direitos” e ter a “peculiar condição de pessoas em desenvolvimento”.

Somente a consolidação legal das lutas pelos direitos das crianças e adolescentes não seria o suficiente para garantir a compreensão de sua necessária efetivação no interior da Escola de Educação Infantil. As Leis apontam o caminho, penalizam os excessos, mas somente os estudos científicos fazem avançar o entendimento sobre o tema, o que envolve pensar acerca da apropriação dessas leis e conhecimentos produzidos na área pelos professores em cursos de formação inicial e continuada.

Contribuindo para reflexão sobre a gestão institucional de Escolas de Educação Infantil, as autoras Ferreira e Corrêa (2013) argumentam sobre algumas peculiaridades que exigem atenção no processo de elaboração do PPP. Destacam que sua origem e elaboração demandam atividade autônoma e de liberdade para os profissionais que o produzem, além de preverem a possibilidade e perspectiva de contribuição livre e ativa das crianças no que denominam uma construção participativa. Acrescentam que é importante dar atenção aos aspectos psicológicos da Educação Infantil e também aos cuidados com a rotina para que sua organização oportunize o desenvolvimento integral das potencialidades cognitivas, motoras e afetivas das crianças. O texto assevera acerca da importância de que esse

documento garanta, dentre outros elementos, a liberdade criadora e expressiva das crianças.

Essas ideias mobilizam-nos a refletir sobre a participação possível das crianças menores (até 3 anos) na construção dos PPPs das escolas. Um valoroso recurso é a comunicação oral. Conforme sintetiza Toassa (2004), é essencial incentivar os relatos de momentos vivenciados com as crianças e junto com elas, descrever o que foi vivido em um dia de trabalhos na escola, por exemplo. “Todo esse processo experimental de interação da criança com o outro e consigo mesma ilustra a ontogênese do domínio da própria conduta, fundamento consciente da constituição dos atos livres” (p. 5).

Em complemento, tecemos considerações sobre textos reunidos e relacionados à temática: “organização do ambiente e espaço”. Essas produções apresentam o valor do planejamento e organização de diversos ambientes, escolares e não escolares, como possibilidade para o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Garcia, Rodrigues e Castilho (2016) discutem acerca da restrição do universo infantil ao institucional, na perspectiva de refletir sobre a necessidade das crianças terem a oportunidade de vivenciar “os espaços públicos não institucionalizados e quais os momentos possíveis para estar e viver a cidade” (p. 31). Questionam as mudanças provocadas nos últimos tempos, tendo como foco os aspectos da cidade, família e escola que limitam sobremaneira a criação e o brincar, considerados provocadores de aprendizagens e desenvolvimento da autonomia na infância. Ponderam também sobre questões afetas à qualificação das relações sociais envolvendo o cuidado e a educação na escola da infância, com a defesa da necessária criação de condições para efetivar a liberdade infantil, tendo como princípio a reorganização de espaços já existentes.

Martins e Gonçalves (2014), a partir da psicologia ambiental, exploraram desenhos realizados por crianças em idade pré-escolar e constataram que, independentemente da individualidade e singularidade de cada uma, a liberdade dada à criança nos espaços escolares – parque, quadra esportiva ou sala da turma – potencializa o sentimento de pertencimento e participação nesses ambientes e favorece a movimentação infantil mais livre e autônoma.

Ampliando as discussões, Mogilka (1999) aponta que, especialmente na Educação Infantil, não é qualquer ambiente – normalmente esvaziado de materiais, estímulos e

envolvimentos, por exemplo - que potencializará a atividade infantil e, conseqüentemente, aprendizagens impulsionadoras do seu desenvolvimento. Espaços e tempos envolventes possibilitam situações para bebês e crianças aprenderem a agir, a pensar e a desejar. Acrescentam ainda que, os menores carecem de uma condução externa que possa regular e orientar sua relação com o mundo. “O grande problema não seria, me parece, a ação do adulto junto à criança, por que esta ação é inevitável, não há humanização sem relação social e sem cultura” (p.60).

Essas considerações permitem afirmar que, na Escola de Educação Infantil (EEI) a liberdade é vivida e cultivada na relação entre crianças e entre estas e os adultos de seu entorno. O adulto – professor ou professora – necessita acompanhar e ser referência nessa relação que servirá de base para a estruturação da autonomia da criança. Essa construção somente será iniciada a partir de uma relação respeitosa entre professor e crianças com vistas à favorecer o interesse e a atividade infantis.

As autoras Moreira e Souza (2016) discutem sobre o conceito de Ambiente Pedagógico na Educação Infantil, baseado na perspectiva histórico-cultural, destacando aspectos do espaço/ambiente, como processo pedagógico e não como fator externo às ações dos envolvidos no processo (crianças e educadores/professores). Para essa concepção teórica (histórico-cultural) o ambiente é um elemento fortemente relacionado a todo o desenvolvimento infantil, percebido diferentemente em função da idade, dos estados afetivos e das motivações dos indivíduos. Para tal foi estudado aspectos da Psicologia Ambiental e a organização dos espaços institucionais infantis.

No início do século XX, Vigotski (2010) dedicou especial atenção à questão da relação dialética entre o biológico (hereditariedade) e o social (meio). Como resultado de seus estudos e investigações, nessa ocasião, proferiu sete conferências sobre a formação de unidades indissociáveis entre o meio onde vivem as pessoas e suas particularidades (criança, jovem ou adulto) dentro do processo de desenvolvimento cultural do homem. A quarta dessas aulas tratou da questão do meio, como fonte para o desenvolvimento infantil. Para o estudioso, a criança compreende o mundo a partir das relações estabelecidas sobre ele, num contexto de interações e aprendizagens que se ampliam qualitativamente. Como explica Vigotski (2010), o meio nunca é estático e absoluto: é novo a cada momento da vida da criança. A implicação pedagógica decorrente dessa teorização é que são fundamentais a preparação e a reorganização do meio onde a criança está. Quando nos referimos ao espaço

da escola, por exemplo, demanda do professor contínuo planejamento e organização consciente do meio escolar para que ele seja provocador de vivências motivadoras de revoluções no desenvolvimento humano ao longo da infância. Nas palavras do autor:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que poderá determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p. 683-684).

Essas argumentações de Vigotski (2010) impulsionam a continuidade das reflexões pretendidas neste texto, a partir da última temática eleita para discussões: “concepções de liberdade na educação”. Nela se inserem somente dois textos específicos sobre a liberdade. São eles: Correa e Matos (2014) e Yacalos-Spinucci (2017).

Particularmente sobre a temática estudada, Correa e Matos (2014) discorrem sobre a liberdade a partir dos escritos do filósofo norte-americano John Dewey¹ (1859-1952). As reflexões revelam que a liberdade do sujeito é construída e cresce proporcionalmente à medida que requerida pela interação do indivíduo com o ambiente. Inicialmente, os cuidados do adulto são necessários e podem restringir a liberdade dos pequenos aos aspectos motores de exploração do meio, por exemplo. Depois, num processo crescente de formação e desenvolvimento infantil, normalmente amparados por uma ampliação nas relações pessoais, o indivíduo deixa de resolver problemas cotidianos utilizando uma rotina de hábitos e costumes e passa a ter uma postura crítica e inquisitiva na solução de situações até mais complexas. A liberdade destaca-se nesse exato momento, quando o indivíduo passa a superar as dificuldades por meio da reflexão pessoal e não mais pelos hábitos de ação instintiva. “Nesse caso, o crescimento da liberdade é um efeito da educação que estimula o indivíduo ao exercício contínuo do pensamento reflexivo” (p. 11).

Os autores esclarecem que o ideal de liberdade nesses moldes contrapõe-se aos pressupostos contidos nas teorias pedagógicas não diretivas que: a) negam qualquer direção externa; b) focam na reprodução de ideologias e valores; e c) não reconhecem a autoridade. O problema estaria na concepção extremista desses elementos por tais pedagogias. Primeiro (a) em não admitir que as pessoas ou os mais experientes têm responsabilidades para a condução e direção externa dos pequenos; depois, (b) existe a inevitável necessidade de renovação da vida - substituição dos mais velhos - pela

transmissão de informações, portanto não se trata de simples reprodução; e, finalmente, (c) há a necessidade da presença de alguém na vida do indivíduo que seja competente – o professor, por exemplo – para o amplo desenvolvimento de sua liberdade de ser humano, ou seja, de sua capacidade reflexiva. Diante de nenhuma autoridade a criança não desenvolveria liberdade, somente condutas impulsivas e de riscos, que nada tem a ver com atividades educativas (CORREA; MATOS, 2014, p. 28).

Nessa perspectiva, Educação Infantil torna-se lugar e tempo de criação de situações educativas dirigidas a, desde cedo, formar sujeitos que sejam capazes de conduzirem a vida de modo autônomo e com liberdade de ações e atitudes.

Na pesquisa de Yacalos-Spinucci (2017), as crianças consideram que possuem liberdade somente quando estão no espaço externo, período reduzido em relação ao tempo que permanecem no interior das salas de aula. Nessa tese, a autora discorre sobre o conceito de liberdade e afirma que tal condição de liberdade ocorre na Educação Infantil quando “a criança pode escolher o que fazer, com quem e que local, pelo tempo que desejar.” O tempo da criança é considerado diferente daquele proposto pelas obrigações escolares – lanche, informática, descanso, parque, etc. –, para elas todo momento deveria ser composto de oportunidades para obter prazer, descobrir coisas novas e compartilhar os espaços com os pares (p. 27).

Podemos destacar esse posicionamento das crianças como muito importante para compreender sua visão. A interação entre os pares e conseqüentemente o desenvolvimento da linguagem ocorrem naturalmente nesses ambientes. A fala fora da sala de aula acontece sem grandes interferências dos adultos. São nestas condições de trocas intensas e sem intervenções que se amplia a capacidade de abstração e pensamento das crianças, mesmo as menores de até 3 anos. Linguagem e pensamento são considerados essenciais para o exercício e o desenvolvimento da liberdade tanto para Vigotski – tomada de consciência, processo sustentado pela linguagem e pensamento – quanto para Dewey (1979) – construção do pensamento reflexivo.

Considerações finais

As reflexões acerca das Leis (BRASIL, 1988; 1996; 2010) e documento (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) para a Educação Infantil levam-nos a ecoar a necessidade de apropriação e domínio pelos professores e professoras das características próprias das

crianças pequenas para compreendê-las, reconhecendo e suprimindo suas necessidades com atividades adequadas oportunizando o desenvolvimento infantil.

Na Teoria Histórico-Cultural, a liberdade ocupa função crescente no desenvolvimento do homem ao colocá-lo como ser aberto para uma incomensurável possibilidade de envolvimento com a cultura. A apropriação teórico-metodológica, instrumentaliza o pensar, agir e sentir docentes ao organizar e enriquecer o ambiente educacional infantil. Isso significa que o professor poderá se tornar um sujeito ativo do seu trabalho, ao planejar, desenvolver e avaliar sua prática pedagógica de maneira fundamentada, ao mesmo tempo em que oferece liberdade às crianças para realização de suas atividades.

As proposições da Teoria Histórico-Cultural para pensar a liberdade na EEI motivam-nos a refletir sobre o papel da escola, da professora e do professor e também o lugar que a criança ocupa nas relações educativas forjadas no ambiente escolar, com vistas à garantia de seus direitos fundamentais e qualificar as ações de educação e cuidado ao longo da infância. Com a perspectiva de avançar nas discussões propostas, focamos nossa atenção e reflexão nos dados revelados pela pesquisa bibliográfica realizada, cujos resultados socializamos a seguir.

A partir dos textos localizados, é possível afirmar a existência de estudos que tecem críticas ao atual cenário estabelecido nas instituições de ensino e que, desta forma, afetam as oportunidades de desenvolvimento infantil. De modo geral, referem-se aos profissionais da educação que ainda recorrem à intolerância, à falta de paciência e ao desrespeito – autoritarismo; utilizam métodos de ensino que pouco ou nada valorizam a liberdade infantil; permanecem com a ideia de que as crianças nascem dotadas de capacidades, habilidades e aptidões.

Além das críticas, os escritos revelaram, ainda, aspectos considerados adequados para a relação pedagógica e conseqüente desenvolvimento das crianças. Destacam o papel do professor nesse processo, dando especial atenção à tarefa docente de enriquecer os momentos de expressão e brincadeiras; oportunizar momentos para que as crianças comuniquem suas experiências e fantasias; ampliar os conceitos sobre o significado de liberdade para além do simples entendimento de contato com a natureza e saídas da sala; participar da elaboração do PPP visando o pleno crescimento das potencialidades cognitivas, motoras e afetivas infantis, especialmente a fala; compreender que não é

qualquer ambiente que atenderá a prática educativa; e, se apropriar de conhecimentos característicos das próprias crianças.

Conforme acentua os princípios histórico-culturais, no processo de formação das marcas do humano na pessoa, são necessárias relações sociais em que sejam mobilizadas as funções psicológicas em desenvolvimento para que elas possam ser internalizadas e passem a ser patrimônio de cada sujeito. Essa compreensão ressalta o valor das relações sociais vivenciadas na escola e o papel do professor como quem, intencionalmente, cria condições objetivas para as aprendizagens motivadoras de avanços no desenvolvimento da inteligência e personalidade durante a vida.

Dada a relevância da liberdade na educação e para o desenvolvimento e humanização dos indivíduos segundo a teoria histórico-cultural e ao pequeno número de textos científicos encontrados, consideramos ser importante ampliar as pesquisas utilizando essa fundamentação teórica e os termos “liberdade” e “educação infantil”.

Referências

- BLECHER, Shelly. **O espaço do movimento na educação infantil discurso e prática docente**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de S. Paulo. S. Paulo, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília-DF: Senado, 1988.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação (2010). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** - Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF: MEC, SEB, p.36, 2010.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 6.ed., p.44, 2009.
- CHICARELLE, Regina de Jesus. **O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil**. 2010. 223f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. Maringá-PR, 2010.
- CORREA, Romulo Ferreira; MATOS, José Cláudio. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.95, n.239, p.11-30, jan./abr. 2014.
- COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. CRV, Curitiba - PR, 1 ed., 276 p., 2017.
- DEWEY, John. (1859-1952) **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. S. Paulo: Companhia Edit. Nacional, 1979.

FERREIRA, Janara Cunha; CORRÊA, Shirlei de Souza. A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na Educação Infantil: relações e especificidades. **Zero-a-Seis**, Florianópolis - SC, v. 15, n. 27, p. 99 - 114, jan. 2013.

GARCIA, Valéria Aroeira; RODRIGUES, Juliana Pedreschi; CASTILHO, Janaína Carrasco. Institucionalização da infância: a guerra dos botões brincada por meio de regras institucionalizantes. **Saber & Educar**, [S.l.], n. 21, p. 30-39, dez. 2016. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/227>. Acesso em 09 jan. 2019.

LAURINDO, Ana Selma dos Santos. **Os bebês de 0 a 3 anos em creches**: o cuidado que educa. 2014. [s.n.]. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP. 2014.

LEITE, Ana Maria. **Caixa de brinquedos e brincadeiras**: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na educação infantil. 2010. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LUENGO, Fabiola C. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: Cultura Acadêmica, 142 p., 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109138>. Acesso em 09 jan. 2019.

MARTINS, Rudnei Joaquim; GONÇALVES, Teresinha Maria. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. **Psicol. & Soc.**; 26(3), 622-631, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300011>. Acessado em 09 jan. 2019.

MELLO, Suely Amaral. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: Costa, Sinara Almeida da; Mello, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. CRV, Curitiba - PR, 1 ed., 87-96 p., 2017a.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: Costa, Sinara Almeida da; Mello, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. CRV, Curitiba - PR, 1 ed., 41-50 p., 2017b.

MOGILKA, M. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 1999.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psic. Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 229-237, ago. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202955>

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. In: Costa, Sinara Almeida; Mello, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. CRV, Curitiba - PR, 1 ed., 11-24 p., 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. [s.n.] Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1998.

SILVA, Carlos A. Bruno da; OLINDA, Querubina B. Os vinte anos do estatuto da criança e do adolescente. **Ver. Brasileira em Promoção da Saúde**. Fortaleza, v.22, p. 207-208, 2009.

TOASSA, Gisele. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia: ciências e profissão**. Brasília, v. 24, n.3. Set, p. 2-11, 2004.

VYGOTSKI, L.S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski L.S. **Obras Escogidas** v.III, Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. A questão do meio na pedologia (Vinha, M. P., Trad.). **Psicologia USP**, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935). 2010.

YACALOS-SPINUCCI, Loana da Cunha Pereira. **“BRINCAR NA SALA DE AULA É MUITO MAIS CHATINHO”**: concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP. 2017. 177f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo-SP. 2017.

Nota

ⁱ John Dewey (1859-1952). O artigo de Correa e Matos (2014) se fundamenta na obra “Como Pensamos” (1979) do referendado filósofo norte-americano, para quem a liberdade é apenas uma possibilidade humana que se manifesta pela conduta reflexiva – ponderação, busca de objetivos claros, análise de circunstâncias, formulação e verificação de hipóteses, definição de meios para empreender e superar obstáculos – ela é aprimorada por intermédio dos mais experientes.

Sobre os autores

Marcos Henriques da Freiria

Universidade Estadual Paulista - Unesp - Marília, SP/Pedagogo, Mestre e Doutorando em Educação – Psicologia do Desenvolvimento Humano - Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - Marília-SP.

E-mail: marcosfreiria@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4996-9456>

Amanda Valiengo

Professora junto ao Departamento de Ciências da Educação e no Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João Del Rei, MG. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Unesp – Marília, SP. Pós-doutora pela UFES, ES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa (GPEPEI). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa CRIA.

Email: amanda.valiengo@ufsj.edu.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2252-4588>

Elieuzza Aparecida de Lima

Professora junto ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, SP. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela mesma Universidade. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GPEPEI).

E-mail: aelislima2013@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4957-6356>

Recebido em: 09/04/2020

Aceito para publicação: 29/04/2020