

Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2

Camila Rodrigues dos Santos
Elda Silva do Nascimento Melo
(Organizadoras)

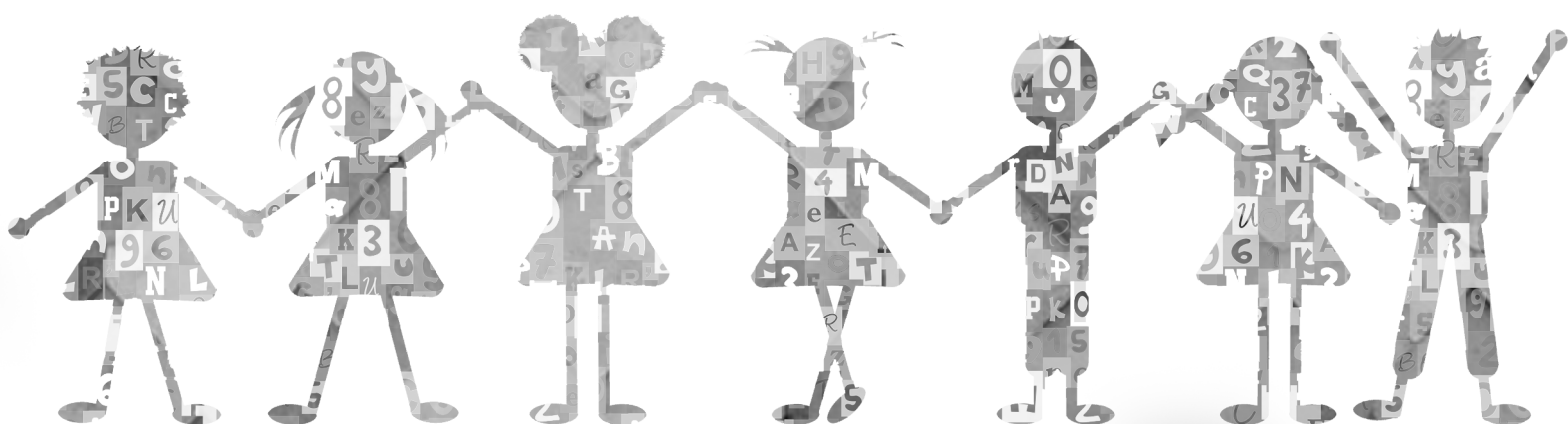
Atena
Editora
Ano 2019



Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2

Camila Rodrigues dos Santos
Elda Silva do Nascimento Melo
(Organizadoras)

Atena
Editora
Ano 2019



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P769	<p>Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico] : educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental 2 / Organizadoras Camila Rodrigues dos Santos, Elda Silva do Nascimento Melo. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira. Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-722-2 DOI 10.22533/at.ed.222191810</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Ensino infantil. 3. Prática de ensino. I. Santos, Camila Rodrigues dos. II. Melo, Elda Silva do Nascimento.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Acompanhar a criança em seu processo de ensino/aprendizagem na escola exige uma série de conhecimentos. Esses devem partir de uma formação em que os(as) professores(as) se constituem profissionalmente, por meio da compreensão de conhecimentos pertinentes a relação teórico-prática, da compreensão da historicidade da educação e dos conhecimentos de forma crítica e reflexiva de políticas públicas educacionais.

No Brasil nas últimas décadas tem se experimentado um acelerado processo de mudanças, no que se diz respeito às formas em que a política se apresenta, assim como, pelo engajamento e expressividade das lutas sociais em defesa da educação, da democracia, da ética na política e na defesa da escola **pública**. Pautados na visão de que a educação é um bem significativo na sociedade, capaz de conduzir a emancipação dos sujeitos sociais, concordamos com a visão de Paulo Freire, quando afirma que a educação não transforma a sociedade, mas a educação transforma pessoas, pessoas que constituem a sociedade e essas podem modificá-la. Nessa preposição de reflexão, destacamos a importância das políticas públicas educacionais para a transformação e emancipação da sociedade.

Sabemos que as políticas públicas se configuram em intervenções governamentais com vista a atender demandas postas pela sociedade em determinada área de atuação do Estado. Considerando o interesse de professores(as), estudantes, pesquisadores e demais interessados pela temática, apresentamos, nessa obra, uma série de estudos e pesquisas, tanto de cunho referencial teórico como relatos de experiência, que estão pautadas no marco legal das “Políticas Públicas da Educação Brasileira”. Neste livro abordaremos, mais especificamente, as políticas que fazem referência às etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, primeiros níveis da constituição da educação básica no Brasil.

As políticas públicas em discussão nesta obra, pautam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e suas atualizações, nos Parâmetros Curriculares Nacionais 1^a a 4^a série (1997), nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). Esses documentos são responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileira.

O livro está organizado em duas partes. Na primeira parte, “Referencial teórico”, foram desenvolvidos textos que tratam de pesquisas teórico/legais. Portanto, constitui-se de cinco capítulos que têm como abordagem metodológica a revisão literária e documental, porém cada um deles tem um recorte de uma determinada temática educacional. Suas reflexões são frutos de pesquisas sobre literatura infantil, jogos e brincadeiras, educação inclusiva, o ensino de matemática e um programa de formação continuada para professores(as) alfabetizadores. Em todos os textos

buscou-se trazer subsídios para a formação de professores(as), no que diz respeito ao desenvolvimento de uma prática consciente e transformadora na educação básica.

Na segunda parte, “Experiências didático pedagógicas”, foram selecionados doze textos de experiências desenvolvidas em diferentes escolas, todas da rede pública, em que a abordagem metodológica baliza-se nos relatos de experiência. Estas foram realizadas desde bebês até crianças do ensino fundamental I. Nesses textos, foram abordadas temáticas diversas e bastante ricas, partindo da musicalidade na infância; passando pela formação continuada de professores(as); por trabalhos significativos, como pintura de dedo, contos de história, linguagem oral, projetos pedagógicos, conhecimento de animais; reflexões sobre o fazer docente; práticas pedagógicas no berçário; atendimento educacional especializado e consciência fonológica na linguagem escrita. Essas experiências exitosas, que têm como objetivo promover aprendizagens significativas, foram apresentadas e discutidas visando impulsionarem os Centros Infantis e as escolas de Ensino Fundamental a retomar, revisar e ampliar suas concepções e metodologias para desenvolver experiências didático-pedagógicas que sejam pautadas nos documentos oficiais e garantam o protagonismo das crianças em processos de aprendizagem significativa.

Deste modo a obra “Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” – volume 2, apresenta um conjunto de textos em que propomos aos leitores uma contribuição aos debates teórico/práticos sobre o ensino/aprendizagem de crianças. Com pesquisas fundamentadas e resultados práticos obtidos pelos diversos professores(as), apresentamos textos que contribuem para pensar a educação de crianças de maneira concisa e didática. Destacamos a importância da divulgação científica, como também, evidenciamos a estrutura da Atena Editora, que oferece uma plataforma consolidada e confiável para pesquisadores exporem e divulgarem seus resultados.

Que essas experiências contagem e sejam ressignificadas e transformadas em muitas outras experiências, com o intuito de se oferecer educação pública de qualidade para todas as crianças deste país.

Camila Rodrigues dos Santos
Elda Silva do Nascimento Melo

SUMÁRIO

REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1	1
OS BEBÊS E OS LIVROS: UM UNIVERSO DE NOVAS PERCEPÇÕES LEITORAS	
Adriana Diniz F. de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.2221918101	
CAPÍTULO 2	10
O JOGO DRAMÁTICO E SUAS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - FAIXA ETÁRIA DE 4 A 5 ANOS	
Tânia Noemia Rodrigues Braga	
DOI 10.22533/at.ed.2221918102	
CAPÍTULO 3	19
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO INFANTIL	
Karine Feitosa Carlos Santana	
DOI 10.22533/at.ed.2221918103	
CAPÍTULO 4	30
CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PROBABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Talita Emídio Andrade Soares	
Denilson Junio Marques Soares	
DOI 10.22533/at.ed.2221918104	
CAPÍTULO 5	37
FORMAÇÃO CONTINUADA, UMA NECESSIDADE PERMANENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PNAIC	
Camila Rodrigues dos Santos	
Elda Silva do Nascimento Melo	
DOI 10.22533/at.ed.2221918105	

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO 6	52
MUSICALIDADE NA INFÂNCIA – PROJETO: MÚSICA, SOM E ANIMAÇÃO!	
Camila Rodrigues dos Santos	
Pricila Karianne Holanda Nascimento	
Edinalva Ribeiro Pimentel Urbano	
DOI 10.22533/at.ed.2221918106	
CAPÍTULO 7	64
FORMAÇÃO CONTINUADA E AS EXPERIÊNCIAS SE SUCESSO NOS CENTROS DE REFERENCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA	
Francineide Ribeiro Viana Santos	
Lindinalva de Alcântara Correia	
Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves	
DOI 10.22533/at.ed.2221918107	

CAPÍTULO 8	70
PINTURA A DEDO: UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO SIGNIFICATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Yaeko Nakadakari Tshako Stela Miller	
DOI 10.22533/at.ed.2221918108	
CAPÍTULO 9	84
CONTRIBUIÇÕES DO CONTO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ana Claudia Tenor	
DOI 10.22533/at.ed.2221918109	
CAPÍTULO 10	91
“PRIQUITO” OU PERIQUITO? EIS A QUESTÃO!	
Elisângela de Oliveira Baracho	
DOI 10.22533/at.ed.22219181010	
CAPÍTULO 11	103
A MEDIAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Edla Barbosa Cavalcanti de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.22219181011	
CAPÍTULO 12	107
EU SOU UM DINOSSAURO: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS COM OS ANIMAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
Alexandra Barbalho Rodrigues dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.22219181012	
CAPÍTULO 13	114
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A REFLEXÃO DO FAZER DOCENTE	
Josélia Praxedes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.22219181013	
CAPÍTULO 14	119
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO	
Maria do Socorro Gomes Oliveira de Medeiros Ivanise Lira Albuquerque dos Santos Waldenira Cavalcante de Almeida Montenegro	
DOI 10.22533/at.ed.22219181014	
CAPÍTULO 15	124
VIVENCIANDO NA ROTINA DIÁRIA A PRÁTICA DE VALORES HUMANOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CARÁTER DAS CRIANÇAS DO INFANTIL III	
Karla Gerlânia Pereira Idária Gomes Landim	
DOI 10.22533/at.ed.22219181015	

CAPÍTULO 16	128
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Martha Sousa Brito Pereira	
Leandro Nogueira Dias	
Monyka Brito Lima dos Santos	
Edeane Silva de Sousa	
Lara Vanessa Alves de Sousa	
Gerlani Soares da Silva Nunes	
Antonia Vilma Matias de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.22219181016	
CAPÍTULO 17	138
UMA EXPERIÊNCIA COM O TRABALHO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ana Claudia Tenor	
DOI 10.22533/at.ed.22219181017	
CAPÍTULO 18	149
EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM ESTUDO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO NO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA	
Rosana Ramos de Souza	
Luiz Bezerra Neto	
DOI 10.22533/at.ed.22219181018	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	161
ÍNDICE REMISSIVO	162

OS BEBÊS E OS LIVROS: UM UNIVERSO DE NOVAS PERCEPÇÕES LEITORAS

Adriana Diniz F. de Melo

Núcleo de educação da infância – NEI/CAP/UFRN
adrif72@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de analisar a importância da leitura na formação do leitor infantil. Sendo a criança concebida como um ser ativo, se busca verificar como a leitura contribui para sua formação como sujeitos pensantes. Para tanto esse estudo se apoia em pesquisas bibliográficas que contemplam discussões sobre leitura na infância, bem como a contribuição da família e da escola nesse processo de formação. Diante dessas considerações, conclui-se que a leitura sendo estimulada desde a Educação infantil (berçário) contribui para a formação de sujeitos críticos e pensantes.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escola. Criança.

1 | INTRODUÇÃO

Os elementos constituintes e as manifestações culturais representados através da linguagem estão expressos em diversos autores e nas variadas criações artísticas. Tais condicionantes elevam o homem a apropriar-se do senso comum, da inspiração e dos sentimentos, utilizando códigos linguísticos

transmitidos sob significados e significantes a fim de obter a sua plenitude.

Revivendo as histórias contadas por seus avós, tios ou pais, as crianças bem pequenas demonstrarão interesse em ir a escola, pois o ato de ouvir histórias se tornará prazeroso, e estes se envolverão criativamente no que se está ouvindo, através da linguagem busca-se a comunicação dos caminhos equilibrados ou complexos no cotidiano do ser humano.

Este artigo tem o objetivo geral de analisar, por meio de metodologia bibliográfica, a importância da leitura para as crianças do berçário.

2 | FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

TEÓRICO-

Este trabalho tem o objetivo geral de analisar a importância da leitura na formação do leitor infantil. Para tanto, faz-se necessário, para unir o entendimento, conhecer as concepções sobre a leitura, analisando as formas pelas quais pode influenciar o desenvolvimento da criança.

Elencam-se como objetivos específicos: identificar a legislação direcionada para a educação infantil, analisando o texto de Lei da Base Nacional Curricular Comum - BNCC;

compreender como a família pode influenciar a criança a ser leitora; conhecer quais estratégias podem ser usadas para fazer com que a criança adquira o gosto pela leitura.

A relevância deste trabalho se encontra no sentido de contribuir para a compreensão da importância de formar o leitor desde a infância.

A metodologia contribui para a delimitação dos métodos e técnicas que direcionarão a proposta desta pesquisa. A pesquisa qualitativa foi de cunho exploratório, utilizando-se como estratégia de investigação a pesquisa bibliográfica.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

É salutar considerar que para tornar o aluno um bom leitor, os mesmos têm que ser motivados e incentivados, tanto no espaço familiar como no espaço escolar, para desenvolver as habilidades do aluno e assim essa mediação efetuada.

O gosto pela leitura se processa em longo prazo e aqui discutiremos a contribuição da escola e da família na transmissão de valor da leitura enquanto prática social além do modo como a família trata a leitura no seu dia-a-dia.

Conforme a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, as crianças da educação infantil possuem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista usufruírem das condições de aprender. Assim, conforme “os eixos estruturantes da Educação Infantil, interações e brincadeiras, as crianças devem aprender a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 23).

Outrossim, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, onde as crianças podem aprender e se desenvolver:

O eu, o outros e o nós

Corpo, gestos e movimentos

Traços, sons, cores e formas

Oralidade e escrita

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 23).

Na sociedade contemporânea, a leitura pode ser entendida como uma atividade necessária na vida do ser humano, pois requer compreender que a construção dessa apropriação precisa ser desenvolvida através de práticas de leituras, sejam elas, orais ou escritas, inseridos no seu contexto socio-cultural.

Para Silva (1995, p.12): o ato de ler é compreendido como sendo, “fundamentalmente, um ato de conhecimento”. A leitura é entendida como ato de compreender, de interpretar e de transformar.

A leitura aqui pode ser compreendida como uma ação de modificação e

constituição total do indivíduo, uma vez que proporciona a esse sua capacitação para o convívio social, político, econômico e cultural.

Giancaterino (2007, p.51) afirma que “a leitura é importante porque torna a mente do leitor mais aberta. Ler é pensar, é interatuar com o texto; por isso, todos devem cultivar o hábito da leitura. Só assim ela se torna interessante”. Dentro dessa perspectiva quando o indivíduo começa a ler percebe o quanto a leitura faz bem não somente para o seu desenvolvimento intelectual, mas também para integrar efetivamente o cidadão à sociedade.

É importante ressaltar que a leitura é uma atividade prazerosa e poderosa, pois desenvolve uma enorme capacidade de criar, proporciona conhecimentos e promove uma nova visão do mundo. Atribui novas aprendizagens e possibilita a construção de ideias e ações. A Educação Infantil possui um papel fundamental na formação integral da criança. Sendo assim, podemos compreendê-la como uma etapa essencial para a iniciação da vida escolar, em se tratando sobretudo do Berçário do NEI-Cap/UFRN, uma vez que a partir dessa introdução será mais eficaz e possível despertar nela o interesse pela leitura.

Segundo o RCNEI's (1998, p. 23):

a Educação Infantil deve estar fundamentada numa concepção de criança como cidadão, como pessoa em processo de desenvolvimento com direitos aos bens e serviços de qualidade consubstanciados em atendimento que privilegie a educação, a saúde, a proteção e alimentação.

Seguindo essa premissa a Educação não é apenas para suprir carências da infância, mas para assegurar de forma adequada o seu desenvolvimento global e integral. O Plano Nacional de Educação apud (RECIFE, 2004, p. 47), cita que:

a Educação Infantil cumpre um papel socioeducativo, próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando condições para que socialize valores, vivências representações, elaborando identidades étnicas, de gêneros e de classe.

O papel da Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que ao chegar à escola ela traz consigo seus conhecimentos prévios, valores e vivências.

Conforme o RCNEI (1998, p. 17):

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pela criança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para formação de criança feliz e saudável.

O ensino na Educação Infantil não possui modo classificatório, mas deve propiciar antes de tudo uma educação de qualidade que possibilite o desenvolvimento

integral da criança, com seus devidos cuidados e as brincadeiras como forma de aprendizagens.

A criança hoje é vista como sujeito de direitos, o que leva a compreender que o mesmo possui direito há uma educação com bases e fundamentos precisos que contribua para seu desenvolvimento físico, mental e social.

O ato de ler proporciona a descoberta do mundo da leitura, um mundo totalmente novo e fascinante. Entretanto, a sua apresentação á criança deve ser feita de forma atrativa, sendo assim o fazemos diariamente, após o momento do relaxamento, estabelecendo uma visão prazerosa sobre a mesma. A leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo devendo fazer parte de seu cotidiano e desenvolvendo a criatividade e a sua relação com o meio social.

Conforme Krigel (2002, p.17): “ninguém se torna leitor por obediência, ninguém nasce gostando da leitura”. A influência dos adultos como referência é bastante importante na medida em que são vistos lendo e escrevendo.

Villardi (1999), também afirma que há de desenvolver o gosto pela leitura, afim de que possamos formar um leitor para toda vida. Ou seja, para despertar na criança o prazer pela leitura é preciso proporcionar a ela um ambiente agradável que possa favorecer seu desenvolvimento tanto afetivo, cognitivo e motor.

Com base nisso, despertar na criança o prazer pela leitura, inserindo-a no mundo letrado não é fácil. A leitura não é apenas uma decifração de códigos, ao contrário, é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual se busca sentidos.

Para Perrotti *apud* Maricato (2005, p. 25), “quanto mais cedo as crianças tiverem contato com histórias orais e escritas, maiores serão as chances de gostarem de leitura”. Neste sentido, proporcionar desde cedo o contato com os livros, para que possam folheá-los, observarem as figuras, tocá-los, de alguma forma estarão realizando práticas de leitura.

Podemos perceber isso em Freire (1989), quando afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa renunciar da continuidade da leitura daquela.

Analisando o conceito acima, podemos perceber que “A leitura de mundo” é inicialmente uma leitura da criança de seu mundo imediato e seguindo nesta direção o autor vem enfatizar que a leitura não começa na escola, mas muito antes dela.

Diante disso, sabemos o quanto é importante que as crianças tenham acesso a ela antes de entrarem na escola, pois quanto mais cedo se iniciar a prática de leitura, maior será a possibilidade de se ter um leitor frequente. O desenvolvimento e o gosto pela leitura iniciam-se desde o ambiente familiar e seguindo até a fase adulta. Durante esse processo de formação do leitor, não somente a escola, mas também a família deve estar em constante orientação em como estimular desde a infância o acesso à leitura. Desse modo, para o bebê se tornar um bom leitor resulta no desenvolvimento do hábito de ouvir histórias, não apenas em sala de aula na roda

final e pegar livros no cantinho da leitura disposto na nossa sala de referência, mas pratica-la no dia-a-dia, como forma de desenvolver na criança o interesse por ela.

Nos dias atuais a participação ativa da família tem se tornado fundamental para que se ter uma educação de qualidade em parceria com a escola.

Diante disso a leitura pode ser estimulada desde cedo no espaço doméstico, por meio dos pais, através de histórias lidas para elas no momento de dormir, ou proporcionando o contato com diversos livros adequados para a idade de cada uma delas.

Partindo desse princípio, compreendemos que um dos valores que pode ser constituído no ambiente familiar é a leitura como valor social importante na construção sócio educacional das crianças.

A constante participação da família na orientação em estimular desde a infância o acesso à leitura deverá ser cotidianamente, Mas o que se percebe é que se as crianças são educadas em um ambiente em que a leitura é elevada pelos pais, provavelmente se terá futuramente um leitor que continuará a ter o gosto por ela. No entanto, se depararmos com pais e familiares que não apreciam esta prática serão necessários encontrar meios para desenvolver o gosto nas crianças.

Almeida (2008, p. 32) atenta para o fato de que:

num ambiente onde existem diversidades de livros, tempo disponível para ler e discutir com os outros da família, envolvendo o adulto e a criança, o resultado é ótimo. Mas sabemos que a nossa realidade brasileira está longe disso, pois um grande número de famílias vive com um rendimento restrito, mal dando para a sobrevivência, sendo obrigados desde cedo, a exigir de seus filhos a contribuição para a complementação da renda familiar, deixando de introduzi-los no mundo da cultura.

De fato, se as crianças presenciam e encontram em seus pais ou em outros familiares o modelo de leitores assíduos, logo nelas serão despertados o anseio da prática e o desejo por ela. Entretanto vivemos em uma sociedade em que muitas famílias não possuem uma condição financeira estável e devido a isso não investem na apropriação desta prática.

O leitor constituído em uma família habituada a promover a leitura tem um aspecto um pouco diferenciado daquele outro que não teve o contato constantemente com a leitura, apenas ao chegar a escola. O leitor instigado desde cedo no âmbito familiar demonstra mais facilidade em compreender melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver seu senso crítico na sociedade.

Para Martins (1998), quanto mais cedo o contato da criança, com a leitura, teremos mais leitores no futuro. Por isso, é importante que haja esse contato com a leitura, pois ela é uma prática essencial de gestos, espaços e hábitos que são necessários no desenvolvimento desses leitores.

Portanto, é preciso que a cada dia as famílias estimulem seus filhos para a leitura, uma vez que é através dela que se desenvolverão indivíduos pensantes e críticos de uma sociedade. Desse modo é preciso que o hábito de ler seja estimulado desde a

infância, por que assim o indivíduo aprende desde cedo que ler é algo importante e prazeroso. Em meio à sofisticada tecnologia atual, nossos anseios procuram outra linguagem que não seja puramente eletrônica. Busca-se uma linguagem que nos alimente, que fortaleça nossas imagens próprias e que nos leve aonde buscamos chegar. Contar histórias é uma arte milenar, uma das mais antigas manifestações do ser humano e, paradoxalmente, a mais moderna forma de comunicação.

O conto, por si só, compreende uma possibilidade de contarmos o maravilhoso, o imaginário, um mundo sem limites e sem regras. Além de seu valor inerente de funcionar como um portal de passagem simbólico, é fundamental no processo de aprendizagem, estabelecendo um elo importantíssimo para a compreensão das realidades a qualquer tempo. Uma história pode se tornar o foco de uma conversa e, suas imagens, uma maneira segura de tratar assuntos desconfortáveis. A história reintroduz o que é humano no ambiente dominado pelo impessoal e pautado pelo julgamento e pela competição. Renegamos tudo o que nos lembre de um pequeno fato que queremos esquecer: somos todos humanos (JOBIM e SOUZA, 2003).

Uma história capta a essência das coisas que acontecem por diferentes maneiras. As histórias carregam um conhecimento sedimentado e acumulado por toda a humanidade. Ouvir uma história, contá-la e recontá-la, durante muitos anos foi à maneira de preservar os valores e a coesão da sociedade. É o maravilhoso que consola a aridez dos caminhos que temos à frente, que alimenta a inspiração e abre o portal da intuição para outras soluções, àquelas velhas questões enferrujadas. Os contos nos remetem a uma história de transformações quando são acolhidos pela compreensão do ser humano integral (JOBIM e SOUZA, 2003).

Há quem conte histórias para enfatizar mensagens, transmitir conhecimento, disciplinar, até fazer uma espécie de chantagem. _ “ Se ficarem quietos, conto uma história, se isso, se aquilo...”. Quando o inverso é que funciona. A história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa. Quanto menor a preocupação em alcançar tais objetivos explicitamente, maior será a influência da história enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas dos indivíduos (JOBIM e SOUZA, 2003).

Ao ouvirmos um conto fazemos nosso próprio filme, criamos nossas próprias imagens, construídos alicerçados em nossa experiência de vida, os cenários, as personagens e o ritmo dos acontecimentos.

Podemos partir de uma narrativa para abordarmos temas tão vastos como literatura, história, geografia, etnografia, ambiente, matemática, sociologia e educação sexual. Com isto, pouco a pouco vamos preenchendo um vazio de imagens, justamente em um momento que vivemos uma supervalorização da imagem e somos bombardeados com imensas imagens pré-concebidas e que, diante das quais, nos tornamos cada vez mais passivos e inexistentes. Em plena era da globalização estamos nos tornando cada vez mais iguais, e ouvir uma história pode vir a valorizar nossa individualidade esquecida. “O imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam” (JOBIM e SOUZA, 2003).

A arte de contar histórias vem ganhando fôlego nos atuais tempos, sobretudo como recurso pedagógico para a valorização de valores e costumes culturais tradicionais e práticas de sociabilidade e integração, além de servir como importante instrumento de motivação para a prática da leitura.

Para alguns pesquisadores como Roland Barthes, Paul Zumthor, Jean Foucambert, Ana Maria Machado, Rubem Alves, Vânia Maria Resende, entre outros, defendem o processo de leitura frutiva como prática eficiente na formação de leitores. Para eles, entre as razões do lento processo de formação do leitor nas instituições de ensino, observados nos últimos anos, está à falta de diversidade de leituras ou a sua imposição ainda nas séries iniciais, fazendo com que o leitor se torne um mero espectador e não um produtor de significações.

Esses teóricos sugerem que a leitura comece cedo, como afirma Silva (2007, p. 15): “o bebê já desenvolve um processo de leitura quando se interessa pelo brinquedo, pelo livro, pela música, pela dança e por tudo aquilo que se oferece para o seu desenvolvimento, aumentando o seu espaço imediato para aderir ao mundo mágico dos textos”.

Ainda, a prática da contação de histórias constitui-se como um grandioso recurso de estimulação do desenvolvimento psicológico e moral que pode ser usado e adaptado às necessidades e à maturidade da fase seguinte.

Podemos inferir, então, que se deve priorizar uma prática criativa e construtiva para a sua educação e, portanto, inserir o conto na metodologia da sala de aula é, então, poder suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar ideias para solucionar questões, é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam. De um jeito ou de outro é através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados, resolvidos pelas personagens de cada história, e a cada vez ir se identificando como outra personagem e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas.

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, é viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez brotar..., pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (JOBIM e SOUZA, 2003).

Percebe-se assim, que narrar histórias é um ato cultural por excelência, atuando diretamente nos sentidos e no subjetivo de cada um, possibilitando que o indivíduo conheça melhor a si mesmo e ao outro. Além de todas essas “dádivas”, o narrador também proporciona o contato com as culturas diferentes, criando pontes ou elos entre um mundo distante e o mundo de hoje, por meio dos contadores de história. Pois, de acordo com Yashinsky:

a imaginação precisa ser nutrida por uma chama viva e não pré-gravada. As histórias foram feitas para serem (ser) passadas adiante diretamente, de boca em boca, pelo coração. Nada pode substituir a experiência de uma história contada ao vivo (YASHINSKY, 1985, p. 2).

Por isso, nada substitui a voz viva do contador de histórias nem sua inesquecível sabedoria. No entanto, torna-se difícil ouvir e trocar experiências, narrar o lembrado, transmitir o vivido, o aprendido.

A palavra narrada perdeu seu lugar privilegiado, e a experiência acumulada pelos mais velhos, em consequência, perdeu as condições que a tradição lhe propiciava, entrando ela mesma em crise.

Por existir uma diversidade grande de meios de comunicação, com inúmeras informações circulando rapidamente por intermédio da TV, rádio, internet, entre outros, não existe mais a comunicação convencional, de ouvir o outro, de emocionar as pessoas com histórias, de compartilhar experiências e ideias. Aos poucos foi perdendo a voz, a palavra pulsante, corpórea e significativa que brotava viva no interior das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, torna-se cada vez mais visível a dificuldade do uso da palavra em sua dimensão narrativa, estética. O ritmo acelerado não permitem a instauração de uma temporalidade diferenciada exigida pelos contos. Além disso, merece atenção o uso que se faz das bibliotecas em geral e das salas de leitura existentes nessas instituições. Tudo isso nos obriga a refletir sobre a crise da narrativa no mundo contemporâneo e sobre o significado do próprio ato de narrar histórias.

Nesse sentido, é fundamental que as crianças do berçário possam vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidades, espantos, desejos e descobertas, numa outra dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, cri (ativa), participativa em qualquer situação, não apenas “recebendo” passivamente, mas produzindo e (re) produzindo cultura.

Assim, a narrativa compartilhada estará estimulando o prazer de contar, ouvir, ler e criar novas histórias de forma interativa e lúdica, revigorando o conhecimento, tanto no âmbito do pessoal, quanto em aspectos objetivos e de socialização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria das Graças Queiroz. **A construção do gosto pela leitura: uma contribuição pedagógica para a formação de leitores** / Maria das Graças Queiroz Almeida: orientador Remí Klein. – São Leopoldo: EST/PPG, 2008.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito pela leitura**. 5. Ed. Tradução por Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://plataformacultural.com.br/educacao-infantil-nova-versao-bncc/>. Acesso em 10 de agosto de 2018.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil – visão Histórica e crítica**. 6 Ed. São Paulo: Global, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIANCATERINO, Roberto. **Escola, Professor, Aluno: Os Participantes do Processo Educacional**. São Paulo: Madras, 2007.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim** – 7ª ed. Campinas, SP: Papiros, 2003 (Magistério: formação e trabalho pedagógico)

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina. Criança**. Brasília. s/v, n. 40. Setembro 2005.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1998. 93 p.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina.Criança**. Brasília. s/v, n.40,2005.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmica em Literatura Infantil**. São Paul: Paulinas, 2009.

PIRES, Olívia da Silva. **Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil do futuro leitor**. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Maringá, PR, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da.**Leitura na sociedade e na biblioteca**. 5 Ed. Campinas, SP: Papiros, 1995.

SILVA, C. R. **Por uma gramática Funcional**. In: SILVA, C. R. (Orgs.). Ensino de Português demandas teóricas e práticas. João Pessoa: Idéia, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Vozes, 2003.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**.Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1999.

YUNES, Eliana Pondé Glória. **Leitura e Leituras da literatura Infantil**. São Paulo: FTD, 1989.

YASHINSKY, Dan. **Isso me lembra uma história**.The globe and mail. Toronto: 1985..

SPÍNOLA, Ana Maria Carvalho Silva.CAVALCANTI, Edna Maria Gomes.VILAR,Edna Telma Fonseca E Silva.FÉLIX, Gerlane Fernandes da Silva.OLIVEIRA,Giuliana pinheiro de.QUEIROZ,Maria Edilene de Almeida. BARRETO, Maria Marlene Alves. LIMA, Teresinha Omar de. MARINHO,Vânia Maria Benevides (orgs). **Oficinas para acordar palavras e a formação do mediador de leitura**. Natal/RN, 2009.

O JOGO DRAMÁTICO E SUAS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - FAIXA ETÁRIA DE 4 A 5 ANOS

Tânia Noemia Rodrigues Braga

CECAP – Faculdade Sucesso

Fortaleza - Ceará

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é estimular reflexões a respeito da utilização do jogo dramático na educação infantil, e desenvolver possibilidades de expressões nas crianças de 4 a 5 anos através de gestos, sons, movimentos e emoções. A justificativa é que as crianças precisam vivenciar novas experiências que contribuam para o seu aprendizado. Enfim a discussão da teoria x prática é de cunho bibliográfico. De acordo com o estudo realizado, o jogo dramático deve ser planejado e aplicado nas atividades diárias, auxiliando no desenvolvimento das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Jogo. Dramático.

THE DRAMATIC GAME AND ITS

POSSIBILITIES FOR USE IN CHILDREN

EDUCATION - AGE OF 4 TO 5 YEARS

ABSTRACT: The purpose of this research is to stimulate reflections about the use of dramatic play in early childhood education, and to develop possibilities of expressions in children from 4 to

5 years through gestures, sounds, movements and emotions. The rationale is that children need to experience new experiences that contribute to their learning. Finally the discussion of theory x practice is of bibliographic character. According to the study conducted the dramatic play should be planned and applied in daily activities, aiding in the development of children.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Game. Dramatic.

1 | INTRODUÇÃO

A escolha da pesquisa surgiu da inquietação de como se explorar as possibilidades de utilização do jogo dramático na educação infantil, trabalhando as várias formas de expressão do corpo das crianças de 4 a 5 anos através gestos, sons, movimentos e emoções. O trabalho da pesquisa parte da premissa de que a proposta ainda seja desconhecida por muitos professores da educação infantil.

O objetivo principal deste estudo é o de estimular reflexões a respeito da utilização do jogo dramático na educação infantil, apresentando uma reflexão crítica sobre as possibilidades de expressão das crianças de 4 a 5 anos de idade através de gestos, sons, movimentos e das emoções, intermediada

pela prática pedagógica do professor, tendo em vista a aquisição e a construção de conhecimentos dos alunos auxiliado por esse tipo de jogo, de maneira que professores transformem suas práticas cotidianas, abrindo novas possibilidades para melhorar a qualidade na educação.

Além disso, são importantes as múltiplas possibilidades de ação que o jogo dramático se propõe: inter-relações com o mundo, com o seu espaço escolar, reconhecimento do seu corpo, etc.

Pensando nessas concepções, as questões que se colocam para análise nesse trabalho são: de que forma o jogo dramático pode ser introduzido na sala de aula para possibilitar vivências dessa forma de expressão através de gestos, sons, movimentos e das emoções das crianças de 4 a 5 anos de idade? Como os professores podem potencializar o desenvolvimento infantil por meio da utilização do jogo dramático, baseando-se nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 36-37) com qualidade? Para responder essas questões, na busca de diferentes metodologias de ensino com ênfase nas atividades lúdicas, considerando o desenvolvimento da criança até os cinco anos de idade, procurou-se no referencial teórico algumas respostas que pudessem corresponder a essas expectativas, e chegar a compreensão que a utilização do jogo dramático é uma possibilidade viável em sala de aula da educação infantil na faixa etária de 4 a 5 anos para que ocorra uma melhor aprendizagem.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Essa pesquisa de cunho bibliográfico será voltada para as possibilidades de utilização do jogo dramático na educação infantil, trabalhando as várias formas de expressões do corpo nas crianças de 4 a 5 anos através gestos, sons, movimentos e emoções na educação infantil.

O jogo dramático é uma ferramenta de transformação que desperta a espontaneidade e a criatividade durante a dramatização fazendo com que as crianças rompam os variados obstáculos existentes.

E assim promovendo a cooperação e o desenvolvimento da sensibilidade, face aos problemas encontrados nesse processo educativo, tornando as aulas dinâmicas, prazerosas, criativas e interessantes tornando a aprendizagem mais significativa.

O objetivo principal deste estudo é o de estimular reflexões a respeito da utilização do jogo dramático na educação infantil, tecendo um olhar crítico para as possibilidades de expressões das crianças de 4 a 5 anos de idade através de gestos, sons, movimentos e das emoções, intermediada pela prática pedagógica do professor, possibilitando novas vivências dos alunos da educação infantil.

Há de se considerar que os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (2017, p.36-38) nas suas concepções se relacionam com o trabalho

voltado para o jogo dramático.

Em geral, salientamos outros objetivos contemplados neste estudo através da inserção dos jogos dramáticos na Educação Infantil são eles: discutir sobre a importância das múltiplas possibilidades de ação que os jogos dramáticos se propõem, tendo em vista o aperfeiçoamento do professor em sua prática em sala de aula e aplicar os fundamentos das abordagens sobre o psicodrama e dos jogos dramáticos no contexto escolar.

2.1 O Jogo: Considerações Teóricas

Em termos gerais, os jogos marcam a cultura de um povo em um momento histórico. Cerca de 1000 anos A.C., na sociedade primitiva, já se verificava a presença do jogo no comportamento das crianças e dos animais. No período medieval, época de grandes lutas e conquistas, os homens eram preparados para combates simulados, estes considerados jogos.

O jogar é tão antigo quanto o homem, ou até mais antigo. Desde o início da humanidade até os dias atuais, o jogo está presente na vida do homem e dos animais por produzirem e representarem o lúdico. Sabe-se que a vida de qualquer povo, das civilizações mais primitivas até os tempos atuais, encontra-se sempre como expressão de uma cultura, os jogos. O jogo é a extensão de uma cultura que se desenvolve ou por ações motrizes dos sujeitos que brincam, ou pela oralidade

Há várias concepções a respeito da palavra 'jogo'. Segundo Huizinga (1980, p. 33), o jogo é:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento da 'vida cotidiana' (HUIZINGA, 1980).

A definição desse teórico apresenta quatro propriedades do jogo: é livre e não está ligada a ideia de dever, é uma atividade temporária que foge da realidade, com orientação própria, limitado a um tempo e a um espaço e é jogado até o fim desses limites e tem regras próprias, o que significa uma ordem própria.

Nessa perspectiva, o jogo ganha uma importância fundamental no cotidiano escolar, expressa na ludicidade que a brincadeira promove, além, da função que tem de tornar o aluno um ser cognoscente, um sujeito que se desenvolve no jogo, ao mesmo tempo, constrói conhecimento.

Para Murcia (2005, p.23), o jogo é:

"[...] parte fundamental do desenvolvimento harmônico infantil e de importância tal que o conhecimento dos interesses lúdicos, sua evolução, seu amadurecimento e sua observação sistemática são imprescindíveis para a vida" (MURCIA, 2005).

Por isso, o jogo é uma atividade praticada, desde os primeiros anos de vida pelas crianças que gastam grande parte de seu tempo brincando, jogando e desempenhando atividades lúdicas. Na verdade, a brincadeira parece ocupar um

lugar especial no mundo delas. Ao observar o comportamento de uma criança em situações de brincadeira e/ou jogo, percebe-se o quanto ela desenvolve sua capacidade de fazer perguntas, buscar diferentes soluções, repensar situações, avaliar suas atitudes, encontrar novas relações, ou seja, resolver problemas.

Sendo assim, considera-se o jogo dramático uma atividade espontânea que propicia prazer e deve ser trabalhado no contexto escolar, porque desenvolve capacidades físicas e intelectuais, além de socializar através da sensibilização para o espírito de grupo, a cooperação, a confiança, o desenvolvimento da identidade pessoal, encorajando as crianças mais tímidas a eliminar barreiras de relacionamento interpessoal. E, ainda, o jogo dramático permite que as crianças liberem a sua espontaneidade criativa, além de vislumbrar novas alternativas de conduta, tendo em vista a melhoria o seu desenvolvimento infantil.

2.2 Psicodrama e Jogo Dramático

Para melhor clarificar a temática abordada, convém esclarecer alguns aspectos relevantes aos jogos dramáticos, baseada na teoria do Psicodrama, termo esse utilizado por Jacob Levy Moreno.

Moreno (1975, s/p.) desenvolveu uma técnica terapêutica denominada, de ‘*Psicodrama*’ e trabalhou com o teatro espontâneo que o levaria ao Psicodrama, no ano de 1925, nascimento dessa teoria psicológica. O objetivo desta técnica era atingir uma forma ‘ideal’ de homem, que seria caracterizada pelo homem espontâneo, estimulando a criatividade nas pessoas e mobilizando grupos para vivenciar a realidade. O Psicodrama tem por fundamento as relações interpessoais. Tem sido amplamente utilizado na educação, nas empresas, nos hospitais, na clínica, nas comunidades.

Moreno no decorrer de sua trajetória de vida, começou a usar técnicas grupais com crianças nos jardins de Viena. Mais tarde, começou a identificar o jogo de papéis e a dinâmica de grupo, compreendendo que nos jogos promovidos por ele viviam-se momentos de grandes tensões e que no momento da realização do jogo haveria de se estabelecer um clima de confiança e liberdade de expressão entre os membros do grupo conforme as necessidades do grupo.

Mas qual seria o conceito de *jogo dramático*? Vários teóricos se posicionaram a esse respeito, coletado por Yozo, no livro ‘100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escola e clínicas’.

Segundo RODRIGUES, 1994, *apud* YOZO (1996, p. 16) considera que “um jogo dramático porque o prazer, a diversão, se origina fundamentalmente da representação. [...] “o jogo dramático, como qualquer jogo, tem o objetivo de brincar, expandir, relaxar e obter prazer”

Outra autora, CASTANHO,1990, *apud* YOZO (1996, p. 16) afirma que “jogo dramático, portanto, difere de outros jogos por acontecer no contexto dramático e,

além disso, por envolver os participantes emocionalmente na atividade de expressar as criações de seu mundo interno”.

Sobre isto MOTTA, 2002, *apud* YOZO (1996, p. 17) esclarece que “o jogo é a ação da realidade suplementar, onde a unidade criativa pode estar presente”

Por outro lado, nesse trabalho, o conceito de um ‘*jogo dramático*’ é definido como uma atividade que permite avaliar e desenvolver o grau da espontaneidade e criatividade os alunos, através de suas características, estados de ânimo e/ou emoções na obtenção e resolução de conflitos ligados a objetivos propostos. *Jogo* porque promove o lúdico, é *dramático* pela proposta em se trabalhar os conflitos que surgem em sala de aula.

A partir dessa perspectiva, organizar um currículo, planejar jogos dramáticos para ensinar as crianças, para auxiliar na construção do conhecimento infantil é tarefa dos educadores, para que se atinja uma aprendizagem de forma mais prazerosa e lúdica das crianças.

2.3 Importância do Jogo Dramático e o Desenvolvimento das Crianças da Educação Infantil

Um dos teóricos que estudou sobre jogos, Piaget (1978, s/p) crê que o jogo seja fundamental na vida da criança. A utilização do jogo permite a criança experimentar novas situações, provocando o seu desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo, além de estimular a imaginação, a criatividade, a cooperação, a expressividade, a sociabilização, entre outros fatores de suma importância.

Na perspectiva da teoria piagetiana, deve ser levado em consideração pelo educador, a construção do conhecimento através do trabalho com o lúdico. Isso significa que o processo pedagógico se modifica sucessivamente, de acordo com o estágio de desenvolvimento mental ‘*psicogênese*’ da criança, porque é seu o nível mental que vai determinar como o professor deve apresentar as situações didáticas, pois em cada estágio desenvolvimento a criança tem uma maneira diferente de aprender.

Um grande estudioso da psicogênese da criança, Jean Piaget dedicou-se a investigar cientificamente como se forma o conhecimento da criança, em sua obra intitulada ‘A formação do símbolo na criança’. Ele dividiu os estágios do desenvolvimento infantil em quatro períodos amplos: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operatório-concreto (7 a 11 anos); operatório-formal (12 anos em diante). Esses estágios devem ser encarados como um norte para a prática educativa que busque o aprendizado e o desenvolvimento a partir das necessidades presentes em cada uma das crianças em cada um dos estágios.

Baseado nas ideias de Piaget, cientista suíço, que deixou contribuições valiosas sobre o desenvolvimento infantil, o presente trabalho vai reforçar o papel do educador como dinamizador eficiente contribuindo para a aprendizagem das crianças,

garantindo o tempo e o espaço para a aplicação dos jogos dramáticos como uma das possibilidades metodológicas para estimular a expressão das crianças de 4 a 5 anos de idade através de gestos, sons, movimentos e das emoções para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula da educação infantil.

2.4 O Jogo Dramático: Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Educação Infantil na Faixa Etária de 4 a 5 Anos

A Educação Infantil é uma etapa de fundamental importância na aprendizagem das crianças. É possível afirmar que a atividade mental e física da criança é fundamental para a construção do seu próprio conhecimento e é nela que se alicerça a metodologia a ser desenvolvida na Educação Infantil, com a aplicação dos jogos dramáticos baseados na teoria do Psicodrama, na qual a criança usa o próprio corpo, voz, emoções, a criatividade, a espontaneidade num clima desafiador, livre para pensar e descobrir, podendo auxiliar no seu desenvolvimento infantil.

Dentre as diversas formas de jogos e as várias possibilidades de ludicidade, os jogos dramáticos podem ser utilizados como recurso importante na educação infantil, atribuindo sentido as ações pedagógicas. A individualidade, o coletivo, os relacionamentos interpessoais, a afetividade e a inteligência são aspectos que caminham no sentido do desenvolvimento do ser humano de forma integral que podem ser trabalhados no jogo dramático, unindo a imaginação, a dramatização, o lúdico com o pensamento e a fala, por meio da capacidade apreendida de inverter completamente a posição inicial do sujeito em relação e elas.

O jogo dramático é então, uma atividade que visa à aprendizagem e o desenvolvimento por meio das vivências de situações cotidianas, recriadas, problematizadas e repensadas.

A esse respeito à BNCC (2017, p.33) diz de forma clara que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas como os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017).

Por isso, o trabalho de vivência com os jogos dramáticos é importante para a compreensão da realidade do tempo em que a criança vive e na solução de problemas cotidianos, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a sua criatividade, de forma a desenvolver seu espírito de equipe, pois com a importância do lúdico e a teoria de que a criança aprende brincando, a proposta da educação infantil adotará a didática dos jogos dramáticos, fortalecendo a natureza e vivência lúdica da criança.

No contexto educacional, é possível então, utilizar os jogos dramáticos para a assimilação de novos conhecimentos, sob a mediação do professor que proporcionará

situações problematizadas para que as crianças, acionando os seus mecanismos internos de assimilação e acomodação, construam novos conhecimentos, conforme preconiza Piaget.

Assim, os jogos dramáticos incentivam a discussão de problemas rotineiros dos alunos, ao se considerar a melhor maneira de lidar com eles e conservarem o que aprenderam, levando conhecimentos escolares para a vida, pois eles não se dissociam nesta situação, são unidos e por isso, as atividades recebem mais significação e valor.

Importante destacar que os trabalhos pedagógicos que usam a dramatização para recriar situações cotidianas são diversos e utilizam poucos recursos. Um dos é de que o conhecimento não pode ser algo totalmente novo para o aluno, pois ele deve ter tido contato com o assunto anteriormente, ou seja, deve estar relacionado à sua necessidade atual. Espaços pequenos são mais adequados para começar o trabalho com os jogos dramáticos.

Portanto é importante que essa prática seja mais difundida entre os educadores, além da questão da valorização dos jogos dramáticos para promover o conhecimento de mundo, o autoconhecimento e adaptação através das vivências em um ambiente favorável ao desempenho das crianças e, por fim, um repensar sobre as práticas educativas desses profissionais.

3 | RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de autores que tratam dessas questões teóricas para fundamentar o trabalho. Para fazer uma análise mais apurada dos fatos, houve a leitura de obras, textos digitais, artigos científicos, revistas e outro tipos de materiais para fundamentar essa pesquisa.

O jogo dramático possui várias características e como tal deve ser trabalhado no contexto dramático porque ele difere de outros tipos de jogos. A ideia é que o brincar e o jogar através dos jogos dramáticos são maneiras que mobilizam a criatividade, a espontaneidade associada ao aprendizado. Brincando a criança aprende a lidar com o mundo adulto e seus conflitos internos.

Efetivamente, o jogo dramático não é apenas aquele que é dramatizado ou apenas uma brincadeira infantil de fada ou de super-heróis, embora seja jogo, dramatização e envolvimento com a fantasia. É preciso mais do que isso para ser considerado um jogo dramático, é necessário haver a dramatização e o compromisso dos jogadores em viverem algo que os comove, que os arrebata, que os envolve (CASTANHO, 1990).

Pelo estudo teórico da literatura sobre jogo dramático, pode-se perceber que muitos professores, ainda não possuem conhecimentos de como se aplicar um jogo dramático na sala de aula, ocasionando um trabalho restrito realizado pelos professores em relação a uma gama de possibilidades que o jogo dramático pode

proporcionar as crianças.

Motta (2002, p. 79) nos esclarece que “O jogar em diferentes situações contribui para criança ter um desenvolvimento sadio.” Assim um dos destaques da utilização do jogo dramático seria observar a criação espontânea da criança de forma a lidar com mundo adulto por que é através dessa possibilidade, que ela procura lidar com o seu meio social. Cabe ao professor proporcionar momentos de socialização na sala de aula, para que assimilem, entendam e transforme-os criando um novo modelo de vida, um princípio da socialização.

O jogo dramático é muito útil e de grande importância aplicado ao nível da educação infantil, sendo um recurso pedagógico para desenvolver o processo espontâneo e criativo, pois estimula as crianças ao desenvolvimento de seu comportamento social, a criatividade e atuação livre de sua personalidade.

Em outras palavras, Motta (2002, p. 18) esclarece que:

“O brincar, entre outras funções [...] propicia a formação da imaginação dramática [...]. Sem os jogos a educação não passaria de mero treinamento para primata superior. As crianças que brincam são as que amam a vida, portanto, lutam com mais coragem. O jogo, como arte, lhes permite uma forma estética, organizada e livre de participação na aprendizagem da vida. (MOTTA, 2002).

É sempre bom lembrar que quando se usa um jogo é necessário ter atenção para quem e para que é o jogo, pois como o jogo é uma prática comum pode surgir algumas dificuldades em sua aplicação. Também sabemos que a mediação do professor no processo de desenvolvimento das crianças é indispensável, daí decorre a importância de se ter conhecimentos claros e específicos para a realização do trabalho educativo junto às crianças pequenas (MELLO, 2001).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que, mesmo com todas as mudanças relativas as leis que regem o nível de ensino da educação infantil, os educadores ainda necessitam de uma maior fundamentação teórica a respeito da temática em questão. A escassez desses conhecimentos limita o trabalho dos professores, apesar dos esforços empreendidos nas capacitações promovidas pelas secretarias de educação ou outras instituições.

A ideia é que a aplicação dos jogos dramáticos pode ser otimizada para se trabalhar várias situações cotidianas, e os professores precisam organizar o seu planejamento, considerando o ensino dos jogos dramáticos para aplicação de forma segura e eficaz de acordo com as necessidades de cada turma.

Para que os jogos dramáticos sejam utilizados como possibilidades de um trabalho voltado as várias formas de expressão das crianças de 4 a 5 anos através gestos, sons, movimentos e emoções, necessita-se de um trabalho de formação continuada para professores aplicarem a teoria na prática, porque não basta apenas

saber que existem jogos dramáticos, eles têm que analisar qual a melhor forma de introduzi-los na sala de aula na tentativa de consolidar os conhecimentos adquiridos e adequá-los a realidade das crianças, tendo em vista a aquisição os vários campos de experiências, colaborando para o desenvolvimento infantil e a uma educação de qualidade.

Sendo assim, torna-se necessária que essa prática seja difundida na educação infantil e envolva os professores para que propiciem e permitam as melhores experiências com os jogos dramáticos para as crianças liberarem o seu lado lúdico, além de vislumbrar novas alternativas de conduta, tornando-as sujeitos que se desenvolvem no jogo, ao mesmo tempo, constroem conhecimentos e atinjam uma aprendizagem mais prazerosa.

Pode-se finalizar dizendo que o jogo dramático é uma fonte de inesgotável de capacidade criativa, expressiva e espontânea, permitindo que as crianças aprendam através das experiências de grupo e individualmente, respeitando as diferenças existentes na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. 3ª versão. Brasília: MEC/SEB, 2017, 396 p.

CASTANHO, G. P. O jogo dramático na formação do psicodramatista. **Revista da Febrap**, Anais VII Congresso Brasileiro de Psicodrama, 1990, pág. 310-329.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: a brincadeira como elemento de cultura. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MELLO, Maria Aparecida, **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: Educação Infantil e Educação Física**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Carlos – UFSCar, 2001.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo, Cultrix, 1975.

MOTTA, Júlia M. C. **Jogos**: repetição ou criação? Abordagem psicodramática. 2. ed. São Paulo: Ágora, 2002, p.45.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (org.). **Aprendizagem através do jogo**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005. Título original: Aprendizaje a través del juego.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, 370 p.

RODRIGUES, R.A. **O jogo dramático e o contexto lúdico**. Águas de São Pedro, IX Congresso Brasileiro de Psicodrama, 1994, p-3-4.

YOZO, Ronaldo Yudi. **100 jogos para grupos**: uma abordagem psicodramática para empresas, escola e clínicas. 3. ed. São Paulo: Ágora, 1996.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO INFANTIL

Karine Feitosa Carlos Santana

Universidade Regional do Cariri- URCA

Centro de Educação – CE

Departamento de Educação

Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em
Educação Infantil

Crato - Ceará

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as principais disposições legais sobre a Educação Especial na Educação Infantil, no âmbito da Educação Inclusiva de nosso país. Outrossim, abordaram-se as principais características de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA e Síndrome de Asperger - SA. Com esse intuito, levantou-se a seguinte problemática: o que é o Transtorno do Espectro Autista - TEA e a Síndrome de Asperger - SA? Na busca pela compreensão e apropriação da temática, bem como para responder a essa questão norteadora, analisaram-se as características de cada conceito. A metodologia foi pautada na pesquisa bibliográfica, aquela que observa os mais diversos textos. Os resultados destacam as características da Criança Autista e o seu desenvolvimento, a fim de contribuir de forma significativa na Educação Especial. A relevância desta discussão está associada à possibilidade de promover, para

professores e estudantes, uma compreensão sobre as características do TEA e SA, a fim de melhorar o processo de inclusão escolar dessas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Criança. Educação Infantil. Educação Especial. Inclusão.

INCLUSIVE EDUCATION AND CHILDHOOD AUTISM

ABSTRACT: This article has the aim to analyze the main legal provisions about Special Education in Early Childhood Education, in the scope of Inclusive Education in our country. Likewise, it approached the main characteristics of children with Autistic Spectrum Disorder - ASD and Asperger's Syndrome - AS. With this purpose, it raised the following question: What is Autistic Spectrum Disorder - ASD and Asperger's Syndrome - AS? In the search for understanding and ownership of the theme, as well as to answer this question, it was examined the characteristics of each concept. The methodology was based on bibliographical research, one that observes the most diverse texts. The results highlight the characteristics of the Autistic Child and his/her development, in order to contribute significantly in Special Education. The relevance of this discussion is associated with the possibility of promoting, for

teachers and students, an understanding of the characteristics of ASD and AS, in order to improve the process of school inclusion of these children.

KEYWORDS: Autism. Child. Early Childhood Education. Special Education. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A formação como professor permite ampliar o olhar para diversas questões relacionadas à educação antes nunca refletidas. Uma das possibilidades a ser vivenciada no período de formação é conhecer a respeito da Educação Especial na perspectiva da inclusão social. Outra possibilidade é a atuação da atividade docente ainda na formação inicial, fato que me possibilitou ter alunos com características peculiares, o Autismo. Na busca por alternativas metodológicas para contribuir com o desenvolvimento dessas crianças em sala de aula, busquei conhecer teoricamente as diferenças entre Transtorno do Espectro Autista - TEA e Síndrome de Asperger - SA na tentativa de melhorar a prática pedagógica com elas.

A discussão aqui proposta justifica-se pela necessidade de analisarmos as principais disposições legais acerca da Educação Especial na Educação Infantil, no âmbito da Educação Inclusiva de nosso país, além disso, abordamos as principais características de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA e Síndrome de Asperger - SA. Com esse intuito, elaboramos a seguinte problemática: o que é o Transtorno do Espectro Autista - TEA e Síndrome de Asperger - SA?

Para respondermos essa questão norteadora, delineamos nossos objetivos na perspectiva de analisar as características do TEA e SA, para melhor compreensão e apropriação da temática a fim de contribuir com professores e estudantes na compreensão do processo de desenvolvimento de crianças da Educação Infantil com essas síndromes, com vistas a melhorar o processo de inclusão destas.

A metodologia foi pautada na pesquisa bibliográfica, conceituada por Severino (2011) como aquela que observa os mais diversos textos. O marco referencial sobre Educação Especial foi baseado em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994). Quanto ao diagnóstico e características da criança autistas, utilizamos o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM - V (2014).

2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CRIANÇAS AUTISTAS E SÍNDROME DE ASPERGER

2.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A redemocratização do Brasil se consolidou no final da década de 1980, tendo como marco as discussões e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nessa, a educação é concebida como direito de todos, sendo a Educação Infantil um dever do Estado e uma alternativa para as famílias que

desejarem matricular seus filhos e filhas em creches e centros de Educação Infantil.

O início da década de 1990 foi marcado por movimentos internacionais que seguiram e intensificaram o paradigma da Inclusão Social, logo, o de educação para todos, independentemente da condição de cada ser humano.

Um desses movimentos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, evento articulado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO que aconteceu entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia. Um dos resultados deste evento foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento no qual ficou consignado o compromisso dos países signatários com o seguinte: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, composta por dez artigos, dentre os quais um, especificamente, evidencia a necessidade de universalização da educação, inclusive, a Educação Especial: “Artigo 3º Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade” (UNESCO, 1998, p. 4).

Esse artigo foi disposto da seguinte forma:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998, p. 4).

Outro evento internacional de igual importância, mas abordando enfaticamente a Educação Especial, foi a “Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade”, que aconteceu na cidade espanhola de Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994.

Este congresso, que reuniu representantes de 92 países, por fim, adotou um documento dividido em duas partes. Na primeira reafirma o direito de todos à educação, lembrando as declarações da UNESCO sobre a igualdade de

oportunidades, inclusive para pessoas “portadoras” de deficiência e destaca a forte adesão de diversas pessoas na luta pela Inclusão Social.

Na segunda parte, intitulada “Enquadramento de Ação” (1994), por sua vez, reúne diversas experiências bem-sucedidas entre os países participantes do Congresso, além de apresentar novos conhecimentos científicos sobre deficiências. O documento intenta a conscientização de que a escola pode e deve se adequar para promover uma educação de qualidade para todas as crianças, através de políticas públicas a ser desenvolvidas em cada nação, com vistas à consolidação da Educação Especial, na perspectiva da Inclusão Social.

Neste cenário internacional, o Brasil observou tais recomendações, albergando-as na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - 9394/96.

O Artigo 58 desta lei define educação especial como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede pública de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Os parágrafos do artigo *sus* mencionado dispõe sobre a garantia de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”. Garantir ainda o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados quando a integração nas classes comuns não for possível, em função das condições específicas dos alunos.

Importante destacar que a LDB 9.394/96, em observância dos princípios constitucionais, estabelece que “a oferta de educação especial com início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.” (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

O Artigo 59 da Lei em comento, por sua vez, assegura: I - adequação didática, II – aceleração em casos específicos, III – professores especializados, IV – educação especial para o trabalho, V – acesso igualitário a benefícios e programas suplementares.

O Artigo 60 estabelece os critérios normativos que caracterizem as possíveis instituições privadas e sem fins lucrativos que possam oferecer apoio técnico. Estabelece, entretanto, que o “poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Após a promulgação da LDB, diversas resoluções e documentos passaram a compor a consolidação da educação brasileira. Em relação à Educação Especial não foi diferente, destacamos aqui o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, responsável pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Em relação ao Referencial, assim se pronunciou o então Ministério da Educação:

Este documento tem por finalidade apresentar orientações e estratégias para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais e implementar o paradigma da inclusão dessas crianças nos seis primeiros anos de vida (BRASIL, 2000, p.6).

Destacamos o artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 2, que determina a atenção e os cuidados específicos de cada estudante em prol do desenvolvimento de dignidade, identidade e cidadania da criança “portadora de necessidades especiais”, *in verbis*:

Artigo 4º - Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (CNE/CEB Nº 2, 2001, p. 1).

O estabelecimento destas normas para a educação brasileira, apesar de relevantes, trouxeram à tona problemas voltados para a adequação do sistema público de educação. Historicamente, a Educação Especial em nosso país, por meio de instituições especializadas, sempre tratou as pessoas com deficiência em um ambiente exclusivo para este público, sem que a escola participasse dos cuidados e formação destes. Objetivando um tratamento especial, essas orientações na verdade promoveram um *apartheid* na escola, segregando as pessoas com deficiência em “selas especiais”, vistas pela comunidade escolar como ambiente de menos.

O desiderato de tornar a escola um local que propicia a inclusão de crianças com deficiência expôs uma série de demandas, tais como: a adequação física das instituições escolares, no que diz respeito à acessibilidade; ambientes específicos para o atendimento educacional inclusivo, caso necessário; materiais didáticos de apoio; professores qualificados; reestruturação dos cursos de formação inicial de professores e a necessidade de oferta de formação continuada.

Todos esses fatores para promoção da Educação Especial na perspectiva da Inclusão Social estão em processo de construção. Todavia, os avanços são incompatíveis com a urgência das demandas.

Há, dentre as dificuldades que cercam essa modalidade de ensino, aquelas que dizem respeito ao desconhecimento ou incompreensão dos atores que atuam na escola acerca das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que caracterizam os alunos da Educação Especial.

Diante do exposto, problematizamos o que é o Transtorno do Espectro Autista - TEA e a Síndrome de Asperger - SA?

Discutiremos a seguir as definições, diferenças entre esses transtornos e

analisaremos as habilidades e dificuldades de aprendizagem das crianças.

2.2 Crianças Autistas e Síndrome de Asperger

As Crianças Autistas possuem características peculiares, o comum é sabermos, a partir de informações do cotidiano, que normalmente estas crianças tem dificuldade em olhar nos olhos de outras pessoas, limitações na comunicação e interação com outras crianças, retardamento da fala, ausência de relações sociais, movimentos estereotipados no corpo, insistência em seguir rotinas detalhadas, não aceitação a mudanças em ambientes e rotinas etc.

Klin (2006) define o autismo da seguinte forma:

O autismo, também conhecido como transtorno autístico, autismo da infância, autismo infantil e autismo infantil precoce, é o TID mais conhecido. Nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade. Aproximadamente 60 a 70% dos indivíduos com autismo funcionam na faixa do retardo mental, ainda que esse percentual esteja encolhendo em estudos mais recentes. Essa mudança provavelmente reflete uma maior percepção sobre as manifestações do autismo com alto grau de funcionamento, o que, por sua vez, parece conduzir a que um maior número de indivíduos seja diagnosticado com essa condição (KLIN, 2006, p. 4).

Historicamente, a primeira denominação do Autismo aconteceu em 1943, quando o psiquiatra Leo Kranner analisou onze casos do que ele chamou de distúrbios autísticos do contato afetivo, ao perceber que as crianças observadas possuíam uma enorme dificuldade de falar, se relacionar e interagir com o meio. Durante as décadas de 1950 e 1960 não havia uma unanimidade quanto à causa, muitas vezes sendo atribuída ao despreparo de pais na criação de seus filhos, mas em 1978, Michael Rutter propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios que auxiliou o aprofundamento do diagnóstico do Autismo, sendo esta classificação uma influência para a definição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), abaixo descritos:

atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (KLIN, 2006, p. 4).

Na atualidade o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) caracteriza o Autismo da seguinte forma:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por

mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (DSM-V, 2014, p.p. 31, 32).

Em relação ao Autismo enfatizamos que é preciso levar em consideração os aspectos específicos de cada criança desta síndrome, pois há níveis de intensidade, assim como manifestações biológicas e comportamentais que variam de uma para outra criança.

Quanto à verificação para confirmação de casos a DSM-V ressalta que:

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual (DSM-V, 2014, p. 32).

Basicamente, o Autismo é um transtorno neurocognitivo que afeta o desenvolvimento global da criança, podendo se manifestar antes dos três anos de idade. Apesar das limitações, o TEA pode possibilitar uma aguçada percepção dos detalhes. Esta característica pode se desenvolver, através de estímulos, em competências extraordinárias nas diversas áreas da produção cultural, como por exemplo, nas Artes (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.4).

A Síndrome de Asperger, por sua vez é definida por Klin da seguinte forma:

A Síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e tendência a falar em monólogo, assim como incoordenação motora, são típicos da condição, mas não são necessários para o diagnóstico (KLIN, 2006, p.8).

A Síndrome de Asperger foi descoberta por um médico pediatra, estudioso da Educação Especial chamado Hans Asperger, em 1943, um ano depois do estudo realizado por Kranner. Inicialmente, Asperger descreveu uma condição que denominou de Psicopatia Autística que é caracterizada pelas dificuldades relacionais, isolamento, mas linguagem prolixa e fala gramaticalmente correta, o que dificultava muitas vezes a percepção dos desvios comportamentais como indícios de um transtorno global. (KLIN, 2006, p. 11).

A grande questão é que os sintomas apresentados pelos acometidos da Síndrome de Asperger não são suficientes para preencher o prognóstico exigido para a constatação do Espectro Autista. As pesquisas voltadas para a Síndrome de

Asperger ainda são recentes, o que vale ressaltar é que a principal distinção possível de ser feita entre as duas síndromes é que pessoas com Autismo, principalmente nos casos agudos, possuem maiores dificuldades em ter uma vida independente, assim como afirma Klin:

O diagnóstico de SA requer a demonstração de prejuízos qualitativos na interação social e padrões de interesses restritos, critérios que são idênticos aos do autismo. Ao contrário do autismo, não há critérios para o grupo dos sintomas de desenvolvimento da linguagem e de comunicação e os critérios de início da doença diferem no sentido de que não deve haver retardo na aquisição da linguagem e nas habilidades cognitivas e de autocuidado. Aqueles sintomas resultam num prejuízo significativo no funcionamento social e ocupacional (KLIN, 2006, p. 11).

Entretanto, apesar do posicionamento de Klin (2006), o DSM-V propõe que a Síndrome de Asperger seja diagnosticada como Espectro Autista: “Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista” (DSM-V, 2014, p.51).

Como mencionado, o diagnóstico da Criança Autista, assim como da Criança com Síndrome de Asperger, deve levar em consideração as características individuais de cada criança. Entretanto, existem características similares entre os autistas que variam de acordo com a individualidade. Em relação às similaridades, as três principais áreas prejudicadas pelo transtorno são: a habilidade social, a comunicação e as adequações comportamentais.

A habilidade social, ou a inabilidade de se relacionar com outras pessoas, pode ser considerada como a base do comportamento de um Autista, sendo mais evidente que as demais. As dificuldades de socialização são diversas, elas podem ser mais extremas, como o isolamento total, inclusive em um mundo próprio construído pelo imaginário da criança, pode ser algo intermediário, como as dificuldades de socialização, ou leves, às vezes imperceptíveis, confundindo-se com traços de personalidade, mas que exigem tratamento (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.11).

Quanto à identificação de casos mais sutis é necessário ter uma atenção redobrada para a realização de um diagnóstico efetivo, o que exige ter um conhecimento aprofundado sobre a síndrome:

Identificar uma criança isolada no seu canto, que se balança e geme o tempo todo, com nítido autismo, não é tão difícil. Porém, identificar nuances muito leves de dificuldades sociais em pessoas que não têm nenhum diagnóstico é bem mais complicado. Entender a fundo os sentimentos e percepções dos portadores desse funcionamento mental é o primeiro passo para que possamos ajudá-los. (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p. 11).

Sobre a comunicação, Crianças Autistas apresentam dificuldades tanto na linguagem não verbal, que são os símbolos, sinais, cores e manifestações cotidianas do ser humano como gestos e expressões faciais, como nas habilidades referentes à linguagem verbal, no caso, a língua escrita ou falada (SILVA, GAIATO, REVELES,

2012, p.p.16,17).

As habilidades de interpretar as formas de linguagem não verbais são estimuladas desde muito cedo, o que leva esta forma de comunicação a fazer parte do conjunto de fatores que auxiliam no desenvolvimento da interpretação das ações sociais. A linguagem não verbal é responsável pelo enriquecimento da comunicação, sendo capaz inclusive de transmitir informações e intencionalidades. Estar atento à capacidade de interpretação da criança frente às formas de comunicação não verbais pode auxiliar no diagnóstico do espectro, porque existem crianças autistas que conseguem ter um elevado nível de desenvolvimento da fala e com isso acabam mascarando os sintomas do Autismo (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.17).

A criança pequena, abaixo de dois anos, inicia sua comunicação a partir da linguagem não verbal. Caretas, expressões de dor ou felicidade e até mesmo o choro são exemplificações de comunicação da criança e estas pequenas manifestações recebem estímulos do adulto, o que leva a ausência do desenvolvimento da fala a ser a principal preocupação dos pais e responsáveis quanto à qualidade do desenvolvimento da criança (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.19).

Crianças autistas que falam, mas que demonstram dificuldades no desenvolvimento da fala, muitas vezes apresentam sinais como: a ecolalia, a contínua repetição de palavras ou frases internalizadas na memória; a fala na terceira pessoa, quando a criança se percebe e memoriza falas emitidas em relação a ela; e o discurso monotônico, quando a fala da criança é ausente de ênfases que nos permitem perceber a distinção entre afirmações e perguntas, por exemplo (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.p. 21,22).

Comumente, as práticas sociais das pessoas, em sua maioria, levam em consideração os padrões aceitáveis de comportamento em cada sociedade. O Autista, por sua vez, possui a inaptidão de interpretar e assimilar convenções comportamentais. A inabilidade comportamental do Autista se divide em duas categorias.

A primeira trata-se de:

(...) comportamentos motores estereotipados e repetitivos, como pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer os dedos e fazer caretas. São sempre realizados da mesma maneira e alguns pais até relatam que observam algumas manias na criança que desenvolve tais comportamentos (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.25).

A segunda consiste em:

(...) comportamentos disruptivos cognitivos, tais como compulsões, rituais e rotinas, insistência, mesmice e interesses circunscritos que são caracterizados por uma aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p. 26).

Existem diversas outras características relacionadas ao Autismo e sua forma própria de desenvolvimento. Algumas foram aqui mencionadas, mas em relação a esta síndrome, destacamos a necessidade de tentar compreender que estas

características são inatas, mas podem ser superadas. Todavia, antes de tudo, é preciso compreender que todas estas limitações são resultantes da forma pela qual estas pessoas percebem o mundo.

3 | CONSIDERAÇÕES

Muitos avanços sobre a Educação Especial, especialmente na Educação Infantil, na perspectiva da inclusão social vêm acontecendo no Brasil, a partir da última década do século XX. A assinatura do Brasil como signatário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia, 1990 e, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - 9394/96, são marcos importantes que impulsionaram os avanços. A legislação pertinente a educação alberga possibilidades importantes para o desenvolvimento das crianças e para a democratização do acesso e da permanência na escola.

Há uma conjugação de esforços para inclusão das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tanto do ponto de vista legal, quanto do avanço dos conhecimentos sobre essas crianças.

Não obstante, há muito a se fazer para que todas essas disposições sejam efetivadas nas mais diferentes escolas do Brasil. O professor ainda encontra desafios para realização de suas práticas didáticas pedagógicas, tais como: infraestruturas inadequadas nas escolas, ausência da formação continuada, materiais didáticos e especialistas de apoio. Dessa forma, a busca pelo conhecimento, a partir do próprio professor é a principal estratégia que ele pode adotar para realizar um trabalho de qualidade.

A pesquisa e a formação continuada nos levam a conhecer novos horizontes, em minha experiência, na convivência com crianças autistas em sala de aula, a necessidade de conhecer um pouco mais, me conduziu a discussão teórica sobre a Educação Especial, para trabalhar as diferenças e desafios do autismo na perspectiva da inclusão social.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais/DSM-V**. Traduç. Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 10. Ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

KLIN, Ami. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral.** Revista Brasileira de Psiquiatria, 2006.

LAGO, Mara. **Autismo na Escola: ação e reflexão do professor.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2007.

LOPES, Maria Teresa Vieira. **Inclusão das Crianças Autistas.** Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. Cortez, São Paulo, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo.** 1ª Ed. São Paulo, Editora Fontanar, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1998.

_____. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PROBABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Talita Emídio Andrade Soares

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte - MG

Denilson Junio Marques Soares

Instituto Federal de Minas Gerais
Piumhi - MG

RESUMO: O estudo de probabilidade, historicamente, teve início com a disseminação dos jogos de azar, ainda na idade média, em que buscava-se calcular a chance de vitória e com base nos resultados, maximizar os ganhos. Com o passar dos anos, esse tópico da matemática foi se consolidando, através do desenvolvimento de teoremas e axiomas, tornando-se um componente curricular de extrema importância na educação básica. O ensino de probabilidade tem se tornado um desafio para professores e demais profissionais da educação, devido à complexidade do tema. Muitos pesquisadores da área de Educação Matemática atribuem este fato à má formação dos estudantes em conteúdos básicos necessários para um bom desenvolvimento do tema. Dessa forma, este trabalho tem o objetivo de propor uma discussão acerca do ensino de probabilidade na educação básica, baseado em estudos já publicados e que tenham relevância no meio acadêmico. Espera-se que este trabalho sirva como um facilitador para as aulas

de probabilidade e tenha alguma contribuição no processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Matemática. Ensino de Probabilidade.

CONSIDERATIONS ON TEACHING

PROBABILITY IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The probability study, historically, began with the spread of gambling, still in the middle ages, in which it sought to calculate the chance of winning and based on the results, maximize the winnings. Over the years, this topic of mathematics has been consolidated through the development of theorems and axioms, becoming a very important curricular component in basic education. The probability teaching has become a challenge for teachers and other education professionals, due to the complexity of the subject. Many researchers in the field of Mathematical Education attribute this fact to the poor formation of students in basic content necessary for a good development of the subject. Thus, this paper aims to propose a discussion about the teaching of probability in basic education, based on studies already published and relevant to the academic environment. This work is expected to serve as a facilitator for probability classes and to have some input into the teaching-learning process

of those involved.

KEYWORDS: Education. Mathematical Education. teaching of probability

1 | INTRODUÇÃO

Alguns estudiosos atribuem a Girolamo Cardano (1501 - 1576) os méritos pelo surgimento da teoria de probabilidade, sendo sua obra *Liber de Ludo Aleae* de (O livro dos jogos de azar), a primeira na história a tratar da teoria da aleatoriedade. (LOPES (1998); LOPES & MEIRELLES (2005); VIALI (2008); MELO & REIS (2011)).

Segundo Morgado et al (2006) esta teoria é responsável por criar, desenvolver e, geralmente, pesquisar modelos que podem ser utilizados no estudo de experimentos ou fenômenos aleatórios. Devido sua complexidade, muitos professores encontram dificuldades ao trabalhar este conteúdo com seus alunos em sala de aula.

Para contornar este problema, o campo da educação matemática oferece muitos recursos que visam uma melhoria no ensino de probabilidade, como a modelagem matemática e a resolução de problemas.

Na perspectiva da Modelagem Matemática, como método, o estudante vê tais regras e convenções matemáticas serem “aplicadas” a contextos da sua realidade (CALDEIRA, 2009, p. 46). Isto faz com que ele se torne mais participativo e garante ganhos no processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao uso das técnicas de aprendizagem que envolvem a resolução de problemas, segundo Leite & Afonso (2001), facilitam a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos, independentemente da disciplina a que pertencem. Dessa forma, estas duas tendências em Educação Matemática, podem caminhar juntas na busca por resultados significativos de aprendizagem.

A proposta deste trabalho é a de realizar uma revisão bibliográfica e de propor uma discussão sobre o ensino de probabilidade especialmente na educação básica, considerando tanto a modelagem matemática, quanto a resolução de problemas, como suportes. Para isto, pretende-se apresentar os principais conceitos que rodeiam a teoria de probabilidade e, a partir disto, propor a discussão de técnicas, baseadas em estudos de pesquisadores de Educação Matemática, visando contribuir para um melhor processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos.

2 | DESENVOLVIMENTO

Segundo Dante (2005), um experimento que, ao ser repetido em iguais condições, pode fornecer resultados diferentes, é denominado experimento aleatório. O conjunto formado por todos estes resultados é denominado espaço amostral, geralmente representado pela letra S , cujos subconjuntos fornecem os eventos associados a este espaço amostral. Para encontrarmos a probabilidade de

ocorrência de um determinado evento A , fazemos a razão:

$$P(A) = \frac{\text{número de elementos do evento } (A)}{\text{número de elementos do espaço amostral } (S)} \quad (1)$$

Observe que a probabilidade de ocorrência de um evento é sempre um número compreendido entre 0 e 1 ($0 \leq P(A) \leq 1, \forall A \subset S$).

Em termos práticos, se quisermos calcular a probabilidade de obter um número par em um lançamento de um dado simples, teremos que o número de elementos do espaço amostral é seis, visto que há seis possibilidades de resultados e que o número de elementos do nosso evento (obter um número par) é três, visto que dessas seis possibilidades, três representam números pares. Com isto, a probabilidade de ocorrência do nosso evento pode ser obtida pela razão entre esses números ($3/6$), conforme a Equação 1, ou seja, há 0,5 ou 50% de probabilidade de ocorrência de um número par em um lançamento de um dado simples.

Embora pareça simples, determinar o número de elementos tanto de eventos, quanto de espaços amostrais, pode ser uma tarefa complicada por envolver outros conceitos matemáticos, como o de teoria de conjuntos e o de análise combinatória, fazendo com que o estudo de probabilidade se torne cada vez mais desafiador para o docente, por gerar, muitas vezes, repulsão por parte dos estudantes.

Para contornar esta situação, o professor pode se utilizar de técnicas de modelagem e de resolução de problemas para tornar suas aulas mais atrativas, contando com a participação maciça dos estudantes.

A metodologia da modelagem matemática se baseia em fenômenos da realidade na compreensão da ciência, permitindo que esta explique situações cotidianas. Seguindo esta vertente, de acordo com Costa (2016),

A modelagem se torna um recurso potente para o ensino e para a aprendizagem da Matemática, pois os estudantes têm a possibilidade de entrar em contato com os conteúdos a partir de fenômenos naturais, muitas vezes a partir de discussões ou temas de seu interesse, levantados por eles mesmos. (COSTA, 2016, p. 59)

Propostas de ensino com o auxílio da modelagem matemática podem ser encontradas em Biembengut (2009), que traz uma análise histórica do uso desta metodologia, Barbosa (2004), que propõe uma discussão sobre sua utilização no ensino médio e Beltrão (2009) que defende seu uso no ensino de cálculo.

A resolução de problemas também tem ganhado destaque na área da Educação Matemática e se tornado tema frequente em debates entre pesquisadores da área por apresentar, simplificada, excelentes resultados no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma tendência em Educação Matemática que, de acordo com segundo Leite & Afonso (2001), teve origem na necessidade de oferecimento de um ensino mais investigativo e contextualizado, baseado em métodos que

permitem encontrar soluções de problemas específicos e cuja utilização transcende à Matemática.

De acordo com Lopes (1998),

A metodologia da resolução de problemas torna-se muito recomendada para o trabalho com Estocástica, por torná-lo mais significativo. Ao se estabelecer uma questão de investigação, é preciso optar por estratégias que levem a respondê-la. É necessário organizar, representar e analisar os dados a partir do problema. Inseridos nesse processo de aprendizagem, os estudantes provavelmente terão maiores possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico. (LOPES, 1998, p. 10).

Muitos autores fazem uso deste método para defenderem novas técnicas de ensino de Matemática, como Herminio (2008), que realiza um estudo focado no ensino de Matemática Financeira, através da resolução de problemas, Nunes (2010), que apresenta um estudo sobre o ensinar geometria e Ferreira & Allevato (2012), que trazem uma discussão sobre o ensino de funções na educação de jovens e adultos, também utilizando esta metodologia.

Para ilustrar o uso destas duas metodologias, considere um jogo em que, entre 60 dezenas disponíveis, serão sorteadas 6. Qual a probabilidade dessas sorteadas serem exatamente as escolhidas por um indivíduo? Esta é a situação que descreve o jogo da *Mega-Sena*, conhecido por premiar com milhões de reais os seus ganhadores.

A dificuldade inicial para resolver este problema está no cálculo do número de elementos do espaço amostral: de quantas maneiras é possível selecionar 6 dezenas de um total de 60 disponíveis? A ordem de escolha é um fator importante? O processo do sorteio ocorre com ou sem repetição?

De fato, para responder estas perguntas o estudante deve estar familiarizado com tópicos em análise combinatória que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), antecedem o estudo de probabilidade. Canaveze (2013) defende que os conteúdos destes dois tópicos permitem construir conexões entre diversos conceitos matemáticos e que os processos de contagem favorecem o surgimento de uma nova forma de pensar em problemas que envolvem a teoria de probabilidade, possibilitando uma abordagem mais completa do ensino da mesma.

Seguindo esta vertente, sugere-se que o professor possa dispor desta necessidade para revisar os conteúdos já trabalhados, propondo uma ponte interligando estes dois tópicos e utilizando um como uma aplicação do outro, fazendo uso tanto da modelagem quanto da resolução de problemas, em suas aulas. Isto contribuirá para que o aluno associe os tópicos estudados em matemática e, conseqüentemente, tenha mais sensibilidade na busca por encontrar um sentido que permeie a aprendizagem do tema.

Outros exemplos que podem ser considerados em sala de aula dizem respeito aos cálculos dos valores das apólices de seguro, que envolve o cálculo

da probabilidade do risco para cada segurado ou categoria de segurados ou sobre orientações para aplicações financeiras, que consideram a probabilidade de ganho ou perda em um investimento, considerando suas características individuais.

Trabalhar com estes assuntos é de fundamental importância para a formação do estudante que, muitas vezes tem dificuldade em visualizar os conteúdos aprendidos em sala de aula e, principalmente, em aplicar estes conteúdos no dia-a-dia. Segundo Sadovsky (2010), embora muitos professores considerarem que a matemática está em toda parte, objetivando motivá-los a aprendê-la e convencê-los de sua importância, muitas vezes tem ocorrido o efeito contrário, considerando que a matemática não é sempre visível.

3 | CONCLUSÃO

Ensinar matemática não é uma tarefa fácil. Muitos alunos apresentam aversão a esta disciplina e muitas vezes não demonstram interesse algum pelos conteúdos que a compõem. Dessa forma, é necessário que o professor busque alternativas para tornar o processo ensino-aprendizagem mais interessante, tornando a sala de aula em um ambiente mais agradável e participativo.

Particularmente, o ensino de probabilidade tem se tornado um desafio, devido à complexidade dos conceitos que a envolvem. Além disso, ao estudá-la, o estudante já traz uma defasagem oriunda da má formação de conceitos de análise combinatória, que são essenciais para uma boa compreensão desta teoria.

Acredita-se que a sala de aula é um local de interação, participação e troca de saberes. Um ensino que envolve técnicas de modelagem e de resolução de problemas, traz muitas contribuições tanto para o professor quanto para o aluno. Além disso, se atentar às novas metodologias de ensino e as propostas e tendências da Educação Matemática pode contribuir significativamente para um bom desenvolvimento do trabalho do professor, visto que este deve estar se atualizando copiosamente.

Neste trabalho, foi realizada uma discussão acerca do ensino de probabilidade, tendo como suporte o trabalho de pesquisadores de diversas áreas da Educação, considerando as metodologias de ensino propostas por eles. Particularmente, focou-se no campo da modelagem matemática e da resolução de problemas. Espera-se que este trabalho possa servir como um instrumento facilitador da aprendizagem e de difusão destes campos no ensino de probabilidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jonei C. A “contextualização” e a Modelagem na educação matemática do ensino médio. **Encontro Nacional de Educação Matemática**, v. 8, p. 1-8, 2004.

Beltrão, Maria Eli Puga. **Ensino de cálculo pela modelagem matemática e aplicações: teoria e prática**. 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BIEMBENGUT, Maria Salett. 30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira: das propostas primeiras às propostas atuais. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 07-32, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. 58 p.

CANAVEZE, Leila. **O ensino-aprendizagem de probabilidade em uma escola pública de Sorocaba/SP**. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2013.

CALDEIRA, Ademir Donizeti. Modelagem Matemática: um outro olhar. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 33-54, 2009.

COSTA, Felipe de Almeida. Ensino Matemática por meio da Modelagem Matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 3, n. 1., p. 58 – 69, 2016.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática: Ensino Médio**, volume único – São Paulo: Ática, 2005.

FERREIRA, Reginaldo Botelho; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. O Ensino de Funções através da Resolução de Problemas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Produção Discente em Educação Matemática.**, v. 1, n. 2, p. 198-210, 2012.

HERMINIO, Paulo Henrique. **Matemática financeira: um enfoque da resolução de problemas como metodologia de ensino e aprendizagem**. 2008. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

LEITE, Laurinda; AFONSO, Ana Sofia. Aprendizagem baseada na resolução de problemas: Características, organização e supervisão. **Boletim das Ciências**, Santiago de Compostela, v. 48, p. 253- 260, 2001.

LOPES, Celi Espasandin. **A probabilidade e a estatística no ensino fundamental: uma análise curricular**. 1998. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____; MEIRELLES, Elaine. O desenvolvimento da Probabilidade e da Estatística. In: Encontro Regional de Professores de Matemática, 18., 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: Laboratório de Ensino de Matemática, 2005.

MELO, Thiago Brañas; REIS, José Cláudio. Relações Históricas entre os Jogos de Azar e a Probabilidade. In: Conferência Interamericana de Educação Matemática, 13. 2011, Recife. **Anais...** Recife: Comitê Interamericano de Educação Matemática, 2011.

MORGADO, Augusto César de Oliveira et al. **Análise combinatória e Probabilidade**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2006.

NUNES, Célia Barros. **O processo ensino-aprendizagem-avaliação de geometria através da resolução de problemas: perspectivas didático-matemáticas na formação inicial de professores de matemática**. 2010. 430 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SADOVSKY, Patricia. **O ensino da Matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios**. São Paulo: Ática, 2010.

VIALI, Lóri. Algumas considerações sobre a origem da Teoria da Probabilidade. **Revista Brasileira de História da Matemática**, v. 8, n. 16, p. 143-153, 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA, UMA NECESSIDADE PERMANENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PNAIC

Camila Rodrigues dos Santos

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRRN)

Professora da Rede Municipal de Parnamirim e Natal-RN

Elda Silva do Nascimento Melo

Pós doutora em Educação pela Universidade de Valencia/UV/Espanha

Professora do Dep. de Práticas Educacionais e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRRN)

RESUMO: Neste capítulo, realizamos uma análise do Programa de Formação Continuada do Governo Federal o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nosso estudo tem como objetivo compreender o programa de formação continuada PNAIC. Para isso, optamos por uma análise documental e literatura acerca da Formação Continuada e dessa Política Pública de Formação continuada. Esse trabalho é um recorte da dissertação intitulada: As Representações Sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa – PNAIC: o olhar dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) do município de Natal-RN. Partimos da premissa de que a formação docente se torna cada vez mais relevante e, de que, historicamente, é marcada por avanços e retrocessos. A profissão docente é complexa,

pois são diversos os fatores que constituem o processo de ensino/aprendizagem em uma sala de aula. Assim é necessário repensar as estratégias e metodologias para formação de professores(as) em nosso país. Os resultados encontrados contribuem para se compreender o PNAIC em uma perspectiva de política pública de um governo neoliberal.

PALAVRA-CHAVE: Formação Continuada. PNAIC. Professores(as).

CONTINUING EDUCATION, A PERMANENT NECESSITY IN BASIC EDUCATION: THE PNAIC

ABSTRACT: In this chapter, we conducted an analysis of the Program of Continuing Education of the Federal Government the PNAIC – National Pact for Literacy in the Right Age. Our study aimed to understand the program of continuing education PNAIC. For this aim, we opted for a documental analysis and literature on Continuing Education and this Public Policy of Continuing Education. This study is an excerpt from the dissertation titled: The Social Representations on the National Pact for Literacy in the Right Age – PNAIC: The Look of the Literacy Teachers in the City of Natal-RN. We started from the premise that the teacher education has become increasingly relevant, and it is historically marked

by advances and setbacks. The teaching profession is complex because there are several factors which constitute the teaching/learning process in a classroom. Thus, it is necessary to rethink the strategies and methodologies for the teaching education in our country. The results of our study contribute to understanding the PNAIC in a public policy perspective of a neoliberal government.

KEYWORDS: Continuing Education. PNAIC. Teachers.

1 | INTRODUÇÃO

Nosso estudo está direcionado à área da educação, em que escolhemos evidenciar dois importantes campos do conhecimento: a formação e a profissionalização docente no âmbito da Educação Básica, cuja escolha de nossa temática de estudos contempla a formação continuada de professores alfabetizadores, especificamente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um programa presente em todo país, oriundo de políticas públicas educacionais, que tem por finalidade alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade.

Nossos estudos e reflexões sobre o percurso histórico da formação docente no Brasil foram fontes para compreensão da formação continuada como um importante recurso para a prática docente, a pesquisadora, enquanto participante do PNAIC no ano letivo de 2013, vivenciou situações em que pôde observar, nas narrativas de experiências compartilhadas por alguns professores, discursos sobre o papel do professor e o fazer docente, fundamentados, por vezes, em práticas conservadoras, possivelmente pelas quais esses professores foram alfabetizados, o que trouxe em pauta os questionamentos acerca das contribuições que esse tipo de programa de formação continuada traz para melhoria da educação pública brasileira.

Trazemos no decorrer do trabalho algumas considerações – teóricas – acerca de formação continuada e – legais – relativas a formação do PNAIC, em seguida apontaremos algumas discussões relativas ao programa e sua possível efetividade.

2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA - UMA NECESSIDADE PERMANENTE

Em nossa fundamentação teórica, buscamos pensar na formação inicial e continuada como fundamental na formação docente, por prover conhecimentos necessários para a prática profissional. Em Gauthier (1998) encontramos uma reflexão ímpar acerca da profissionalização do ofício de ensinar. Para ele:

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas, que lhes são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo (GAUTHIER, 1998, p.20).

Nesta mesma perspectiva, consideramos que a formação inicial é fundamental na formação do sujeito, professor, por prover conhecimentos necessários para a

prática profissional. Contudo, ela não é suficiente, pois a formação do sujeito, enquanto processo, nunca se encerra. E, na educação, novas estratégias e concepções são construídas constantemente em torno do ato de ensinar.

o professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido (SILVA, 2009, p. 24)

Diante o exposto, percebe-se que os professores não trabalham exclusivamente com os conhecimentos científicos, mas com improviso na ação, como uma ampliação da prática profissional decorrente do período de seu curso de formação inicial. Nessa concepção, o saber docente é mais do que o saber teórico que recebemos na licenciatura. O saber docente é uma conjunção do saber teórico contextualizado em uma ação, desvelado nas situações cotidianas da profissão e que mobiliza recursos cognitivos e saberes da experiência docente.

Nessa perspectiva, ressaltamos a fundante necessidade de formação continuada, essa com uma nova perspectiva de formação profissional docente. O processo de entendimento e percepção da necessidade de formação continuada está incorporada, de antemão, às concepções de um grande número de professores comprometidos com a educação. Muitos docentes, ao iniciarem suas práticas em sala de aula, sentem a necessidade de uma formação mais qualificada, sentem que precisam buscar por formações continuadas para conseguirem atuar de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Para Imbernón (2009), a formação continuada é uma importante estratégia para consolidar uma melhor relação entre teoria e prática docente. Nesse sentido, o autor destaca que “para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar” (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

A formação continuada ou, como na definição de Imbernón (2009), formação permanente, contribui para a ressignificação dos saberes e da prática docente, privilegiando competências emergentes capazes de orientar essa formação, o que só será possível a partir de políticas públicas e programas que objetivem a formação que articule os conteúdos teóricos e as práticas docentes.

Pimenta (1997), em suas abordagens relativas à formação docente inicial, diz ser esta responsável por poucas contribuições para formar uma identidade docente, visto o uso de um currículo com conteúdos distantes da realidade das escolas, considerando, dessa forma, a importância da formação continuada

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 1997, p. 5).

A autora nos leva a refletir que, em ambas as formações, as práticas são pouco efetivas e precisam ser transformadas para mudança do fazer do professor, considerando a necessidade de uma formação para uma nova identidade docente que mobilize os saberes da experiência para propor novas práticas.

Tal assertiva demonstra o quanto a formação continuada é visceral, pois o professor precisa estar convicto do seu fazer e de como fazer, para garantir uma educação de qualidade, apoiado pelas políticas públicas que devem oferecer possibilidades para uma ação transformadora.

Nessa perspectiva ressaltamos a importância do papel das políticas públicas como apoio à formação dos professores, esclarecemos que o Ministério da Educação – MEC, atualmente coloca à disposição uma série de programas e cursos de formação continuada direcionada aos profissionais da educação. Esses programas visam atender à necessidade dessa formação após o início da vida profissional, neste recorte especificaremos o PNAIC.

3 | O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa nacional, visto como um compromisso formal em que o governo federal, os estados e municípios assumem compromisso para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 (oito) anos de idade, o que equivale ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Os entes governamentais, quando aderem ao Pacto, se comprometem a:

I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2013, p. 11).

Essa organização está ilustrada no esquema a seguir:

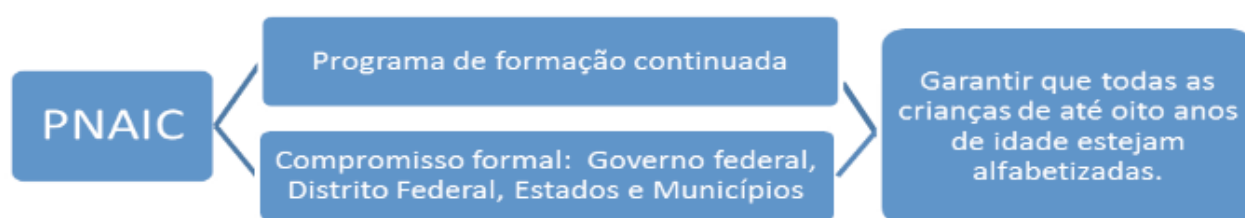


Figura 01: Organização do PNAIC

Fonte: Elaborado pela autora

Esse compromisso está estabelecido por meio do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito

Federal e Estados, e em conjunto e com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, com a finalidade de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. No artigo 2º inciso II, define-se a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Tal argumentação é reforçada no PNE, na Meta 5, a qual trata deste mesmo aspecto, determinando a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

O PNAIC tem por objetivo formar os professores para a primeira etapa da educação básica, fase primordial para a formação de indivíduos críticos, responsáveis e atuantes na sociedade, professores que identifiquem a necessidade de formação docente de qualidade para “garantir a alfabetização das crianças” (BRASIL, 2012, p. 09) no que consideram a idade certa.

Com ações integradas que tem como principal objetivo a alfabetização e o letramento, um conjunto de referências curriculares e pedagógicas foram disponibilizados pelo Ministério da Educação, que tem como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Acerca da legislação que regulamenta o PNAIC, a portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, bem como suas ações enquanto Pacto e a definição das diretrizes gerais em concordância com a resolução do MEC:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto no 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto no 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto no 7.084 de 2010, resolve: Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico[...]. (BRASIL, 2012, p. 1)

De acordo com o Plano Nacional da Educação – PNE vigente, em consonância com a Constituição Federal de 1988, encontramos a determinação para a elaboração de acordos e planos em regime de colaboração e com ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, com a finalidade de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, atendendo aos princípios fundamentais da educação brasileira:

I- À erradicação do analfabetismo; II- à universalização do atendimento escolar; III- à melhoria da qualidade do ensino; IV- à formação para o trabalho; V- à promoção humana, científica e tecnológica do país. (BRASIL, 1988, Art. 214)

A regulamentação do PNAIC foi determinada, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996, quando esta deixa a cargo

da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE com vigência decenal. Assim, com a portaria nº 1458/2012, foram definidas as categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do Pacto. Posteriormente, a portaria nº 90 de 2013, definiria o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores.

O Senado aprovou o PNAIC em 26 de março de 2013, depois de diversas discussões e várias tentativas de mudanças no que se refere à questão de a idade de 8 anos ter sido definida como a idade certa. A não aprovação da proposta para essa faixa etária, segundo o MEC, poderia prejudicar os 5 (cinco) mil convênios anteriormente firmados com as prefeituras.

De acordo com MEC, o ciclo de alfabetização entende a importância da continuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, para garantir condições mais seguras dos planejamentos em longo prazo, especialmente, para o trabalho com as aprendizagens mais complexas. Não se trata apenas de alfabetizar no sentido mais literal da palavra, o MEC aponta que “aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafo fônicas” (BRASIL, 2012, p. 8), considerando também como relevante a fluência na leitura e o seu domínio quanto a estratégias interpretativas e de produção textual. Não basta dominar o sistema de escrita alfabética, mas desenvolver habilidades para fazer uso do mesmo de diversas formas, em distintas situações de comunicação.

Conforme aponta o Censo 2010 do IBGE¹, no Brasil, a taxa de analfabetismo das crianças brasileiras estava em nível de 15%, aproximadamente. Considerando a região Nordeste, 25,4% e o nosso estado, o Rio Grande do Norte, apresentou taxa de 26,9%. Esses índices impressionam e reclamam uma mudança significativa no sistema de educação.

O programa iniciou as formações através do PNAIC de Alfabetização em Língua Portuguesa, organizado por turmas em que os professores foram divididos pelo ano o qual lecionavam. Incorporado ao programa, o MEC realizou a distribuição de recursos materiais voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE e Jogos Pedagógicos com intuito de ampliar a quantidade e a diversidade de materiais oferecidos, a exemplo de livros e jogos para uso em sala de aula, objetivando acrescentar outros recursos didáticos.

A primeira formação do PNAIC ocorreu no ano de 2013. Participaram da formação, em nível nacional, mais de 360 (trezentos e sessenta) mil professores alfabetizadores, em seus respectivos municípios de atuação.

As formações sucedem na modalidade presencial e contínua e, a princípio, teria a duração de 2 (dois) anos, com tutoria permanente, com encontros quinzenais e

1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

conduzidos pelos Orientadores de Estudo. Os conteúdos têm como foco as práticas pedagógicas em sala de aula, a partir do aporte dos direitos de aprendizagem para cada etapa.

Os orientadores de estudo que atuaram como formadores locais correspondem a 18 (dezoito) mil, os quais recebiam a formação concomitantemente aos professores alfabetizados. Sua formação acontecia nas 36 universidades públicas parceiras e seus cursos contavam com carga-horária de 200 horas.

De acordo com a Portaria nº 90/2013, os participantes do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores receberam uma bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, contudo os valores referentes às bolsas sofreram algumas alterações, posteriormente, através da portaria nº 154/2016, a qual fixa os valores de bolsas para todos os envolvidos.

Por meio da parceria com o PNLD, foram distribuídos mais de 60 (sessenta) milhões de livros didáticos para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, além dos jogos pedagógicos para o apoio à alfabetização, que estariam dispostos nas salas de aula de 1º e 2º ano. Os livros de literatura (bibliotecas para cada turma de alfabetização – cantinho da leitura), por meio do PNBE, que foram distribuídos, inclusive para crianças com deficiência, deveriam ser organizados em sala de aula em um cantinho da leitura.

Considerando os resultados aferidos pelas avaliações, o Ministério da Educação publicaria um edital informando os critérios para premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançassem quanto à alfabetização de suas crianças. Porém, até a presente data este edital não havia sido lançado.

Os responsáveis pela gestão e mobilização se organizaram em um arranjo institucional, envolvendo um Comitê Gestor Nacional, Fóruns Estaduais de Coordenação Institucional, Coordenações Estaduais e Coordenações Municipais. No estado do Rio Grande do Norte, o professor Dr. Jefferson Fernandes Alves é o presidente do COMFOR²/UFRN e a professora Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes é Coordenadora geral do PNAIC/RN. A Coordenação Municipal de Natal, no primeiro ano do PNAIC/2013 estava sob responsabilidade da professora Carmélia Xavier.

Para gestão e mobilização, o PNAIC conta com o próprio sistema informatizado de monitoramento, o SisPacto – Sistema de monitoramento para curso de formação para os Orientadores de Estudo vinculados do PNAIC. No que se refere ao controle social e mobilização, aconteceram reuniões periódicas com Conselhos de Educação, Conselhos Escolares e pais, visando o acompanhamento da aprendizagem das crianças. Seguindo o direcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais DCN n. 02/2015, a ênfase era de que a formação continuada deveria se efetivar por meio de projeto formativo, tendo por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério.

2. Comitê Gestor Institucional de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica.

A rede municipal de ensino de Natal aderiu ao PNAIC no ano de 2013. Participaram do programa 19 (dezenove) orientadores, os quais fizeram o curso de formação. Dos alfabetizadores, 500 (quinhentos) professores foram qualificados a participar do programa e, conseqüentemente, mais de 12.500 (doze mil e quinhentas) crianças foram beneficiadas pelo programa.

O PNAIC, desde seu primeiro ano até 2017, passou por mudanças, desenvolvendo-se a partir de um processo de formação, em cursos presenciais. Em seu primeiro ano, 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, tendo como objetivo principal a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. No ano de 2014, o curso ampliou sua duração para 160 horas, objetivando o aprofundamento e ampliação de temas tratados no ano anterior e estabelecendo a articulação entre diferentes componentes curriculares, dessa vez com ênfase em Matemática. Já em 2015, foram implantadas ações do programa em todas as áreas do currículo da Educação Básica, em âmbito nacional. Porém, a carga horária foi reduzida a 80 (oitenta) horas.

Os professores alfabetizadores que participaram e participam do curso de formação precisam cumprir alguns critérios como: estarem no Censo Escolar dos anos anteriores à execução do curso; lecionarem na rede pública em qualquer ano; suas formações iniciais devem ser compatíveis com o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, no ano da vigência do curso, estejam ministrando aula em turmas do 1º, 2º e/ou 3º ano do Ensino Fundamental e/ou nas classes multisseriadas, as quais possuem alunos desses anos.

No ano de 2016, mais três portarias foram divulgadas no Diário Oficial. A portaria nº 153/2016, que altera a primeira, nº 867/2012; a portaria nº 369/2016, que institui o SINAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; e a portaria nº 155/2016, que altera a nº 1458/2016, definindo categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O PNAIC passa a fazer parte da legislação por meio do decreto nº 8.752/2016, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, no seu artigo 12, tratando do Planejamento Estratégico Nacional que deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados à diversas iniciativas, sendo uma delas a de formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica.

Em 2016 sob a portaria nº 1.093, de 30 de setembro de 2016, assinado pelo ministro da educação, o deputado federal José Mendonça Bezerra Filho, que assumiu o Ministério da Educação em maio de 2016. Essa portaria, em seu Art. 1º, revoga a Portaria do MEC n. 1.094, de 27 de novembro de 2015, bem como as Portarias MEC n. 153, n. 154 e n. 155, todas de 22 de março de 2016. Antes de discutirmos as

novas alterações do PNAIC 2016, analisaremos algumas pesquisas nos parágrafos seguintes.

De acordo com quadro abaixo, podemos evidenciar a abrangência do programa, uma vez que ele objetiva atender todas as escolas da rede pública nacional, na proposta de um grande pacto, posto que nosso país tem 400.069 turmas de 1º ao 3º ano. Os professores dessas turmas são o alvo desse programa, assim, evidenciamos mais uma vez sua importância, na busca de diminuir a desigualdade dos resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em função dos estados e municípios.

NÚMEROS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (Censo Escolar 2011)	
Número de escolas com matrículas no 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa	108.733
Número de turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa	400.069
Número de matrículas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa	7.980.786

Quadro 01 – Números do Ciclo de Alfabetização

Fonte: Inep, Censo Escolar 2011

Em âmbito local, mais precisamente no município de Natal, destacamos, de acordo com o painel educacional municipal organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do ano de 2014. No quadro 02 destacamos o quantitativo de alunos atendidos no município de Natal e no estado do RN, indicando a grande abrangência do programa.

QUADRO DE REFERÊNCIA		
	Escolas	Matrículas
Rede		
Rede Estadual situada no seu Município (REM)	61	10.813
Rede Municipal (RM)	62	22.182

Quadro 02 – Referência do Município de Natal

Fonte: Site <http://ana.inep.gov.br/ANA>

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é responsável por aferir a qualidade da educação brasileira e, a partir dos dados, pensar em estratégias para contribuir para a melhoria da educação. O Saeb é composto por três avaliações externas de larga escala: a Prova Brasil; a Avaliação Nacional da Educação Básica

(Aneb), essa é censitária e contempla estudantes das redes públicas e privadas do Brasil, nas áreas urbanas e rurais, que estejam matriculados no quinto ano e no nono ano do ensino fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio; e a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, que também é censitária e abrange todos os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Cada instituição tem acesso à sua avaliação de forma privativa no site do Inep. Como o PNAIC atende aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seu resultado está diretamente relacionado aos resultados do Saeb. Utilizando-o como fonte de dados, o Saeb 2015, apresenta os primeiros resultados. Visto que o programa foi iniciado em 2013, a avaliação de 2015 já contempla alunos que tiveram professores participantes do primeiro ano do programa.

O MEC divulgou, em 2015, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O resultado demonstra que o Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), que tinha como meta prevista alcançar um índice de 5,2, obteve 5,5. De acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), nesta etapa são 117,9 mil escolas e 15,5 milhões de alunos, considerando a rede pública e a rede privada. Ainda de acordo com a instituição, 82,5% dos alunos desta etapa pertencem à rede pública municipal, demonstrando, desta forma, um resultado positivo em que se evidenciam os avanços da educação. Quanto a nosso estado, podemos evidenciar um avanço com evolução da média de 178, em 2013; para 190, em 2015, de acordo com o gráfico 01 apresentado abaixo.

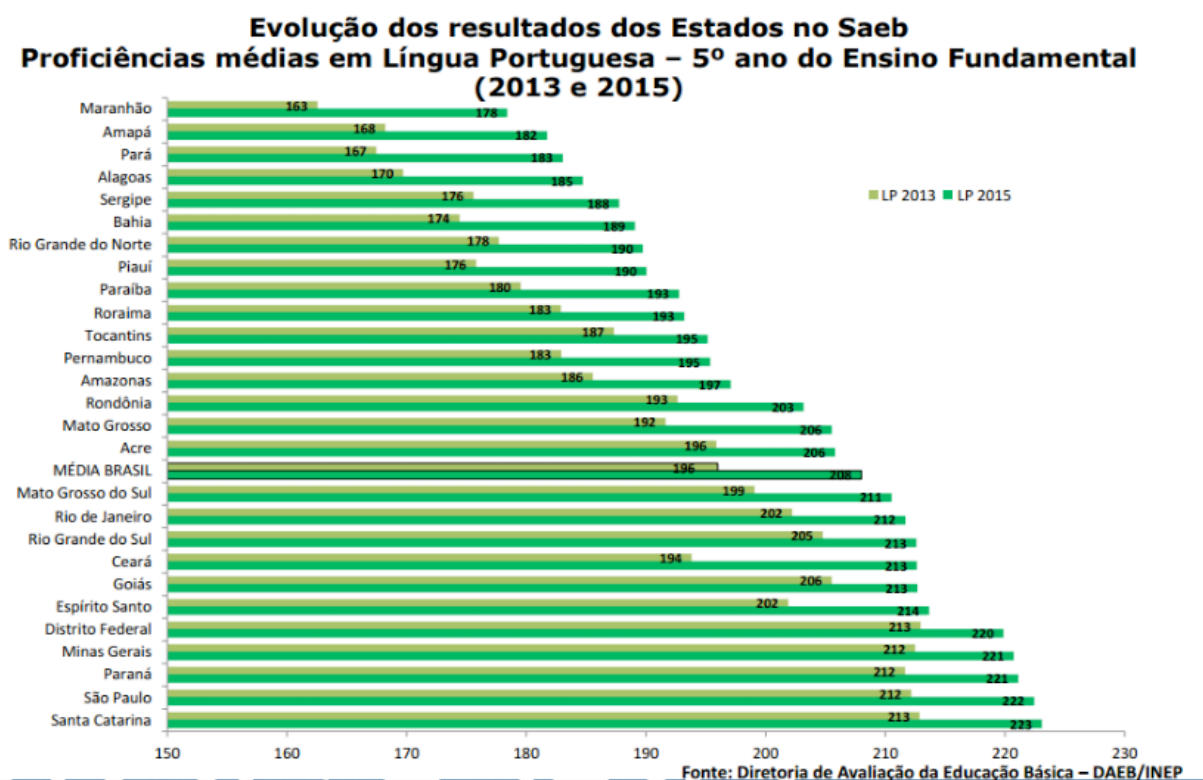


Gráfico 01 – Evolução dos resultados no SAEB de acordo com Estados.

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP

Os resultados demonstram que o Rio grande do Norte, assim como grande parte dos estados da região Nordeste, tem média inferior à média nacional, que é de 208 pontos. O gráfico 02 demonstra a disparidade entre as regiões brasileiras, evidenciando a necessidade e importância de um programa de abrangência nacional como o PNAIC.

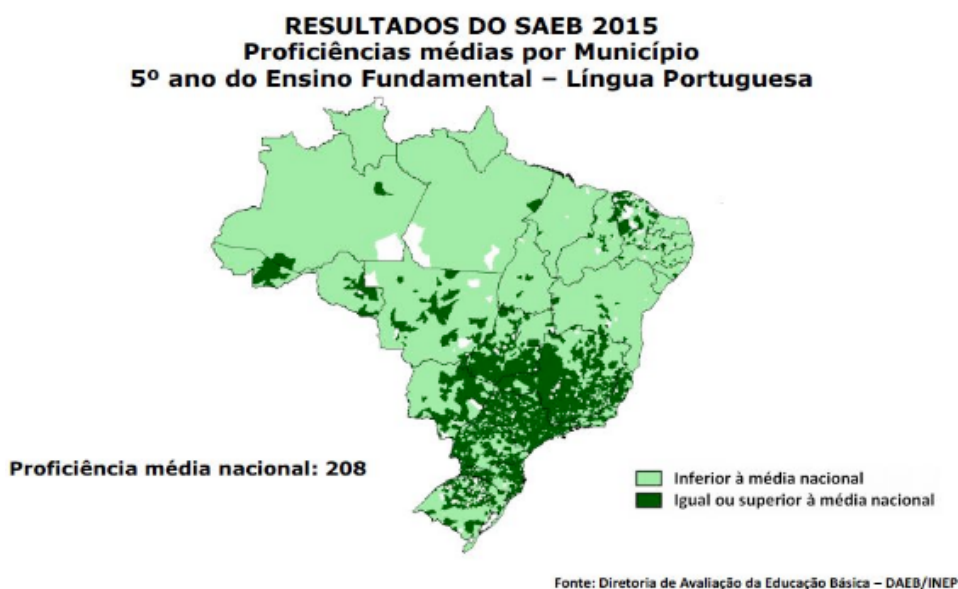


Gráfico 02 – Resultado do SAEB em Língua Portuguesa

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP

Embora esses resultados apresentem índices relativos a estudantes que tiveram professores que participaram do PNAIC, é necessário destacar que tais resultados não podem ser atribuídos apenas a um único programa. No caso específico da formação docente, é necessário um cuidado em relação a uma visão simplista, uma vez que debates sobre a formação continuada e a alfabetização estão em campos muito complexos e demandam uma discussão histórica e sociocultural.

Já ao final de 2016, foi anunciado pelo Ministério da Educação que o programa havia sido aperfeiçoado e voltava ao desenho inicial, recebendo, então, a titulação “PNAIC em Ação 2016”. Segundo dados do próprio MEC, houve um investimento de R\$ 340,2 milhões na capacitação de 310 mil alfabetizadores de todo o Brasil. Por isso, foi determinado pela Portaria n. 1.093/2016, a supressão da formação dos professores do 4º ao 9º ano, a qual era ofertada em serviço, ou seja, uma formação continuada direcionada às dificuldades de aprendizagem dos alunos, considerando os resultados da ANA. Esses dados individualizados de cada escola eram as fontes iniciais para diagnosticar as lacunas dos alunos e pensar a formação para 2016.

No município de Natal, o PNAIC 2016, de acordo com a coordenadora local, esteve organizado para atender 63 instituições de ensino, contando com 13 orientadores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC de Natal,

tendo inscrito 387 professores e 49 Coordenadores Pedagógicos, os quais faziam o acompanhamento das atividades docentes.

A carga horária de formação no ano de 2016 foi de 100 horas, diferenciando-se dos anos anteriores: 2013, 120 horas; 2014, 160 horas; e 2015, 80 horas. As temáticas foram diferenciadas a cada ano, organizando-se da seguinte forma:

- 2013: Linguagem e direitos de aprendizagens das demais áreas de conhecimento;

- 2014: Linguagem e Matemática;

- 2015: História, Geografia e Ciências;

- 2016: Diagnóstico das aprendizagens e Avaliação.

O PNAIC, enquanto programa de formação continuada, estava em seu quarto ano de execução desta pesquisa 2016, o mesmo teve duração até 2018. Em 2019 um decreto Nº 9.765 / 2019, institui a Política Nacional de Alfabetização e não determina nenhum programa específico para atender a essa nova política.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se discute os resultados de iniciativas, como esta do PNAIC, devemos analisar com cautela e diante de um olhar crítico, uma vez que são inúmeras as variáveis que interferem na qualidade da educação. Kramer (2001) nos faz pensar sobre alternativas equivocadas que remetem à esperança de se resolver os problemas educacionais, problemas esses oriundos de uma história de formação docente repleta de avanços e retrocessos. A superação do analfabetismo, perpassa a necessidade de salários e condições dignas de trabalho, com avanços na carreira e projetos de formação permanente aos professores, pois a falta de condições materiais objetivas leva os professores a terem dificuldade de se tornarem profissionais intelectuais e críticos.

Como também existe a necessidade de um compromisso político, segundo Rocha, Mourão e Bissoli (2014), o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma política de formação docente no Estado de concepção neoliberal”, as autoras em sua pesquisa analisaram o PNAIC como uma política de formação docente em um Estado Capitalista Neoliberal, por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de leituras e fichamentos de artigos. No seu estudo encontraram bases para compreender a política pública do PNAIC inserido em um estado de ideologias neoliberais, onde com a criação de políticas públicas educacionais se objetiva reverter o quadro brasileiro da educação, em que a partir dos resultados não satisfatórios do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e outros.

As autoras Rocha, Mourão e Bissoli (2014) tem a pretensão de consolidar um sistema nacional de educação com bases afeitas à ênfase mercadológica, com a

perspectiva que o Estado e a iniciativa privada assumem para si o “governo da educação”, com objetivo de controlar a profissionalização e o trabalho docente, partindo dos sistema de avaliação em larga escala externo às escolas, do financiamento e da definição de currículos.

Na visão sobre Estado de Marx e Engels, em que o Estado representa a classe social dominante que se apodera do poder para seus interesses, em que o Estado, nas obras históricas de Marx, constitui o alvo primordial da luta política exatamente por concentrar um enorme ‘poder decisório’ e uma significativa capacidade de alocação de recursos. Apontando que a função do Estado, em uma sociedade dividida em classes, é conservar e reproduzir essa divisão de maneira que os interesses comuns da classe dominante passem a ser considerados interesses comuns de toda a sociedade. O Brasil, assim como grande parte das nações do mundo, é um Estado Capitalista, e desde a década de 1990, um Estado Capitalista Neoliberal, especialmente, a partir de 1992 com o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Por isso, segundo Evangelista (2012) e Frigotto (2011) uma vez que refletimos sobre a concepção de Estado na relação com a criação de políticas públicas, entendendo que as recentes reformas educacionais ocorridas no Brasil deram-se no bojo da reestruturação do Estado Capitalista, a partir do governo FHC e mantido em muitos aspectos no governo Lula. Não podemos deixar de considerar que muitas dessas políticas são postas para suprir necessidades determinadas pelo Banco Mundial, em que compreendemos com a visão de Soares (1998) a importância do Banco Mundial que vai além do volume de seus empréstimos, como tem abrangência nas áreas de atuação, como no caráter estratégico, onde desempenha no processo de reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, através das políticas de ajuste estrutural.

Para pensarmos no programa base de nossos estudos, buscamos nas pesquisas de Luz e Ferreira (2013), que o PNAIC seria um programa que surge como uma forma de reverter os resultados negativos obtidos no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), pois no ano de 2003 os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentaram um desempenho em nível crítico nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. As autoras consideram que Pacto esteja inserido na lógica neoliberal, visando atender as demandas mercadológicas, configurando-se em uma política com objetivo de melhorar os índices nas avaliações nacionais e internacionais no que se refere à qualidade da Educação brasileira.

Precisamos pensar que mesmo enquanto uma política de índices, evidenciamos como sua proposta apresenta aspectos teóricos metodológicos para o desenvolvimento da alfabetização, um ponto importante está na obrigatoriedade da participação de todos os professores em âmbito nacional e na oferta de bolsa para essa participação. Sendo implementado por um governo de colisões e articulações para as camadas populares e que nossas análises anteriores apontam um nas avaliações de dimensão neoliberal, como no caso da SAEB que apontam evoluções

nos resultados das avaliações.

Ressaltamos, porém, que para consubstanciar-se em uma educação de qualidade é preciso muito mais que uma sólida e contínua formação dos professores. Há inúmeras outras variáveis que interferem na qualidade da educação ofertada em nosso país. Porém, acreditamos que programas como o PNAIC pode contribuir para melhorar a formação docente, no âmbito da educação básica, e, especialmente, na melhoria da qualidade do processo de alfabetização dos discentes em todo o país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Básica. **MEC integra programas para intensificar a alfabetização**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211noticias/218175739/35051-mec-integra-programas-para-intensificar-a-alfabetizacao>>. Acesso em Abril de 2016.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Censo escolar da educação básica 2013** - Resumo técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Legislação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** [online] Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC – Apresentação em Power Point [Internet] **Pacto Nacional pela Educação na Idade certa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11898-pacto-apresentacao-planalto-07nov12-v3-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Educação na Idade certa: formação do professor alfabetizador: Caderno introdutório**. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: MEC, SEB 2012.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125) Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel de [et al.]. **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula [recurso eletrônico]**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012 (p. 39-51).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 46, p. 235-254. jan-abr. 2011.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.

IMBERNÓN. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA. InepData - Consulta de Informações Educacionais. Painel Educacional Municipal – Natal/RN. Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política** Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

PIMENTA, Selma. Formação de professore:- saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**. v.3, p.5-14, set.1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL. Secretária da Educação. **Quadro das escolas municipais e CEMEI**s. Assessoria de Planejamento e Avaliação – APA. Disponível em: <<http://natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-421.html>>. Acesso em: XX mar. 2016.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da; MOURÃO, Arminda Rachel De Botelho; BISSOLI, Michelle De Freitas. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como uma política de formação docente no estado de concepção neoliberal. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo, 2014, p. 8032-8044. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/703.pdf>. Acesso em 27 jan.2017.

SILVA, Marilda da. **A complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – Undime/ES. **MEC divulga resultados do Ideb 2015**.Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/09-09-2016-09-27-mec-divulga-resultados-do-ideb-2015>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. **PNAIC terá continuidade em 2016**. Disponível em: <<http://es.undime.org.br/noticia/14-09-2016-12-43-pnaic-tera-continuidade-em-2016>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

MUSICALIDADE NA INFÂNCIA – PROJETO: MÚSICA, SOM E ANIMAÇÃO!

Camila Rodrigues dos Santos

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UFRN)

Professora da Rede Municipal de Parnamirim e Natal-RN

Pricila Karianne Holanda Nascimento

Professora da Rede Municipal de Parnamirim e Natal-RN

Edinalva Ribeiro Pimentel Urbano

Especialista em Coordenação Pedagógica (UFRN)

Professora e Coordenadora da Rede Municipal de Parnamirim-RN

RESUMO: Nosso trabalho relata a experiência construída e vivenciada com turmas de Educação Infantil, nos eixos de Artes e Movimento, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças do nível III ao nível VI do CMEI Maria Leonor Freitas do Nascimento, localizado no município de Parnamirim-RN. Tendo como aporte teórico os autores Marcolino e Mizukami (2008), Freitas e Aguiar (2012) e Scagnolato (2009) e como base legal as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), os Referenciais Curriculares Nacionais (1998) e a Base Comum Curricular Nacional (2016), pretendeu-se nessa pesquisa qualitativa, através de relato reflexivo, apresentar o projeto denominado “Música na Infância: Música, Som e Animação!” com a

apresentação das experiências com música e dança, em que abordamos a importância do trabalho com esses dois eixos, para construção de uma proposta interdisciplinar que considere o protagonismo das crianças da construção de aprendizagens significativas.

PALAVRA-CHAVE: Música. Criança. Experiências.

MUSICALITY IN CHILDHOOD - PROJECT: MUSIC, SOUND AND FUN!

ABSTRACT: Our study reports the built and lived experience in groups of Early Childhood Education, in the areas of Arts and Movement, for the development and learning of the children from level III to level VI of the City Center for Early Childhood Education *Maria Leonor Freitas do Nascimento*, located in Parnamirim-RN. Having as theoretical basis the authors Marcolino and Mizukami (2008), Freitas and Aguiar (2012) and Scagnolato (2009) and as legal basis the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010), the National Curriculum References (1998) and the Base National Curriculum Common (2016), the objective of this qualitative research was to present the project “Musicality in Childhood: Music, Sound and Fun!” by describing the experiences with music and dance, in which we

approach the importance of working with these two areas, to construct an interdisciplinary proposal which considers the protagonism of children in the construction of meaningful learning.

KEYWORDS: Music. Children. Experiences.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) um dos princípios que a Proposta Pedagógica para as instituições de Educação Infantil deve respeitar é o Estético: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Considerando esse princípio, e partindo do contexto musical de vida das nossas crianças, isto é, das canções que elas já conheciam, dos meios de acesso à música, das ideias que elas tinham sobre a temática para então oportunizar experiências e pesquisas as quais possibilitaram ampliar os conhecimentos acerca do tema.

A música está presente nas várias etapas da vida do ser humano. Desde pequenas, as crianças se interessam por produções sonoras. Experiências com essa finalidade, planejadas na educação infantil possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento cognitivo.

Este relato é resultado da proposta de trabalho das professoras de Artes e Movimento e Coordenadora Pedagógica, a partir de um projeto do Centro Infantil Maria Leonor Freitas do Nascimento. O CMEI é localizado no município de Parnamirim-RN e o projeto foi realizado durante o período de março a novembro de 2017, nas turmas de nível III ao VI da etapa da Educação Infantil, crianças de 02 a 05 anos.

No município de Parnamirim existe a proposta em que professores pedagogos lecionem com os eixos de Artes e Movimento, nos dias em que os professores titulares das turmas, estejam realizando o seu planejamento semanal, em respeito à lei 11.738/2008 que define 1/3 da carga horária para atividades extraclasse. Esses professores de Artes e Movimento assumem as salas de aula, e atuam em cada uma delas, uma vez por semana, com objetivo pautado a uma proposta pedagógica nesses eixos de desenvolvimento e aprendizagem.

Diante dessa organização pedagógica, os educadores que atuam nessa perspectiva de trabalhar os eixos de Artes e Movimento, buscam encontrar propostas exitosas, que objetivem de acordo com as DCNEI o desenvolvimento integral das crianças. Enquanto professoras de Artes e Movimentos e Coordenadora Pedagógica do CMEI Maria Leonor apresentaremos nesse trabalho um relato reflexivo da construção de um projeto com nossas crianças.

Na ocasião, o projeto foi realizado com 14 turmas que vão do nível III, crianças com 2 anos e meio aos 3 anos, até o nível VI, crianças com 5 anos de idade. As turmas eram compostas por uma média de 25 crianças cada uma e as atividades

eram desenvolvidas durante as aulas de Artes e Movimento que ocorrem uma vez por semana em cada turma.

Segundo o Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI)

O trabalho com a música deve garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formação de hipóteses e de elaboração de conceitos". (RCNEI, 1998, p. 48)

Entendemos a importância de possibilitar às crianças e professoras, espaços e tempos para sentir a música de formas diferentes, através da escuta atenta, em momentos de relaxamento, de dança espontânea e de brincadeiras sonoras; das crianças produzirem registros sonoros e das sensações que a música provocava em si. As DCNEIs definem, em seu art. 9º, que as instituições devam garantir experiências que:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema e fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, art.9, incisos II e IX)

Como base para o desenvolvimento do nosso projeto, nos pautamos nas proposições das Diretrizes da Educação infantil (2009), nos RCNEI's (1998) e na Base Comum Curricular Nacional (BNCC, 2016) em seus objetivos relativos ao conhecimento sobre a música. Com uma preposição voltada a um trabalho interdisciplinar, onde as crianças pudessem vivenciar experiências, estas que seriam ponto de partida para possibilitar a construção das primeiras noções sobre reconhecer a importância da música, em seus diversos contextos socioculturais.

A escolha das professoras e coordenadora pelo tema de pesquisa do projeto, surge a partir da observação das professoras sobre as crianças em sua relação com a música, o seu interesse e o uso da comunicação musical para se expressar em diversos momentos. Assim, possibilitou uma compreensão maior da música enquanto expressão artística nas suas diversas formas de apreciação, reflexão e produção.

A música é uma manifestação da cultura humana, expressa o sentimento em forma de rimas, sons, silêncio, vibração, tempo e etc. Há relatos de criação, apreciação e utilização musical desde os povos antigos até a época presente, representando formas de viver e conviver socialmente. As crianças sentem e fazem música através do canto espontâneo, audição de músicas próprias do repertório infantil e da própria experiência corporal. A música produz diversas emoções: alegria, calma, tristeza e agitação nas crianças.

Esse projeto é base para propomos nesta pesquisa qualitativa, um relato reflexivo sobre como a linguagem musical pode ser, mais que um recurso metodológico no trabalho pedagógico com a Educação Infantil, mas sim uma principal fonte de experiências em uma proposta de trabalho multidisciplinar. De acordo com o

Dicionário Educabrazil, o termo multidisciplinar refere-se ao conjunto de disciplinas a serem trabalhadas simultaneamente, sem distinção das relações que possam existir entre elas, destinando-se a um sistema de um só nível e de objetivos únicos, sem nenhuma cooperação.

Apresentaremos no decorrer desse trabalho os aportes teóricos para fundamentação teórico-metodológica, as discussões e resultados, em que fizemos narrativa do projeto “Que rufem os tambores”, e finalizaremos com as considerações finais “O espetáculo não pode parar”.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Na Educação Infantil os conteúdos conceituais e atitudinais são trabalhados de forma interdisciplinar, nos diversos eixos de aprendizagem e/ou campos de experiências. O trabalho com música nesta perspectiva visa ampliar os conhecimentos e desenvolver na criança a sensibilidade, imaginação, percepção, intuição, cognição e capacidade criativa, podendo possibilitar à criança expressar sentimentos e emoções. Desse modo a música definida como linguagem, se insere na Educação Infantil como brincadeira, em que o brincar com a música de forma intencional requer planejamento.

Nesse sentido, para essa investigação buscamos princípios metodológicos apoiados na pesquisa qualitativa centrado-se diretamente nas ações desenvolvidas no CMEI Maria Leonor, nas aulas de Artes e Movimento.

Como procedimento metodológico utilizamos o relato reflexivo, tendo por finalidade narrar a nossa própria experiência, que nos possibilita reconstruir a nossa própria história como educadoras oferecendo novos sentidos ao estabelecermos essa relação dialética entre a experiência e a narrativa, essa mediada por processos reflexivos. Quanto ao relato reflexivo nos apoiamos em Marcolino e Mizukami (2008), quando afirma que:

O processo reflexivo, caracterizado como um tipo de pensamento atrelado à ação e que demanda uma ação qualificada diferente da rotineira (Rodgers, 2002; Hatton, Smith, 1995; Dewey, 1976), tornou-se um dos elementos mais importantes para se compreender a construção do conhecimento prático-profissional. (MARCOLINO E MIZUKAMI, 2008).

Assim, produzimos esse relato de experiência sobre nossa ação docente. Apesar de esse texto ter uma abordagem autoavaliativa, nos preocupamos em fazer uma avaliação dos conteúdos e objetivos do projeto e de sua contribuição para o desenvolvimento de nossas crianças.

Nos documentos observamos algumas mudanças, tanto no aspecto estrutural das propostas pedagógicas para Educação Infantil, quanto nos direitos e princípios, em que destacamos que, brincando é possível educar. Conseqüentemente, a educação infantil é apontada com um papel importante no período escolar para o

desenvolvimento de qualquer cidadão.

Segundo a BNCC, são apresentadas maneiras de organizar as estruturas pedagógicas. Dessa forma, buscam-se nas práticas, resultados que atinjam as expectativas de aprendizado para o ensino infantil. Pensando especificamente na educação infantil, o documento indica os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que, em concomitância com os temas propostos nos campos de experiência, apontam as perspectivas de aprendizagem nessa etapa educacional.

Os campos de experiências destacam que a aprendizagem ocorra a partir de vivências diárias no cotidiano escolar com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e os mesmos precisam ser pensados e planejados de forma a estruturar as formas de interação dentro da escola.

Nesse sentido, “cabe ao educador atentar-se às metodologias de ensino inovadoras, para que o interesse das crianças não se perca no vazio e se desestimule” (FREITAS E AGUIAR, 2012, p.21). Quando há bons estímulos por parte do professor para/com suas crianças, estas passam a ter uma nova visão sobre vida escolar, mas para que isso venha a ocorrer é necessário que o professor utilize métodos que estimulem a criatividade e imaginação das crianças. De acordo com o RCNEIs:

Importa que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças, tendo-se o cuidado fundamental de não tomá-los como fins em si mesmos. (BRASIL, 1998, p. 60).

As vivências musicais na educação infantil, em que a maioria dos professores não têm formação específica, requer do professor uma postura de formação contínua, sensibilidade e disponibilidade em relação a essa linguagem.

No CMEI Maria Leonor, o trabalho com projetos está proposto em nosso Projeto Político Pedagógico - PPP através das concepções de aprendizagem, em que para trabalhar os conteúdos de cuidados e educação de maneira contextualizada e o mais próximo da realidade vivencial da criança, o trabalho é organizado com estudos, planejamento pedagógico, estratégias de trabalho, organização de conteúdos e de atividades pedagógicas, dentro de uma pedagogia de projetos.

Estes projetos são importantes na medida em que valoriza o fazer educativo, contextualizando situações e acontecimentos importantes. São utilizadas dramatizações, músicas, danças, artes e outras formas de expressão, para culminância e síntese de cada bloco de estudo realizado. (PPP CMEI MARIA LEONOR, 2011, p. 9)

Desta forma, o trabalho desenvolvido pelas professoras pedagogas de Artes e Movimento, se organiza no fazer educativo por meio de projetos. As temáticas partem da observação dessas professoras e coordenadora pedagógica das possíveis necessidades do trabalho desses eixos no que se refere ao desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, fundamentamos o nosso trabalho pedagógico e traçamos como objetivo geral do projeto: Criar situações em que as crianças possam despertar

a sensibilidade e a consciência musical que é uma habilidade própria do ser humano, para estimular a formação de conceitos e a percepção criativa de formas musicais através do canto, da dança, dos gestos, do improviso e do protagonismo infantil.

De acordo com os RCNEI (1998), a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como além de uma linguagem, uma área do conhecimento, devido suas estruturas e características em que se considere:

Produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; **Apreciação** — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; **Reflexão** — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (RCNEI, 1998, p.45).

Partindo desta orientação adotada pelo documento, para compreender a música enquanto linguagem e forma de conhecimento, buscamos a organização de nossos objetivos e conteúdos com essa estruturação.

3 | QUE RUFEM OS TAMBORES

Na apresentação do tema as crianças brincaram com a música e puderam ampliar o repertório musical a partir da diversidade cultural; aguçaram a audição e a atenção para sons diversos, percebendo-os, identificando-os, sentindo-os, produzindo-os e tentando registrá-los graficamente; puderam discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; desenvolveram atitudes positivas de cooperação, tolerância, paciência, argumentação e respeito à opinião do outro ao trabalharem em grupo. Partilharam experiências musicais vivenciadas em seu contexto familiar e social.

Algumas crianças puderam perceber que existe música em toda a parte; que a música está presente em quase tudo o que fazemos e que segundo elas existe música “para dormir, relaxar, dançar, chorar; para falar com Deus ou para fazer faxina” e que se ouve música “na escola, na igreja, no rádio, em casa, na rua, no carro de som, nas festas de aniversário, na balada”.

A partir de então iniciamos um trabalho de sensibilidade sonora com provocações que pudessem levar as crianças a produzir o silêncio e o som a fim de que percebecem também os sons que vem de dentro como os sons da vida, do corpo, o som da respiração, do coração; os sons presentes na natureza, o som produzido pelo vento que sopra as folhas das árvores, o som dos pingos da chuva, dos pássaros e outros animais, os sons da cidade. As crianças vivenciaram experiências nas quais ouviram músicas de diversos gêneros, sentindo a sonoridade, representando com o corpo e graficamente as sensações vividas.

A partir das músicas, com uso da “bandinha rítmica da escola” exploramos, conhecendo e (re)conhecendo alguns instrumentos como: Surdo Mor; Tambor;

Ganzá; Agogô; Pandeiro; Reco-Reco; Chocalho; Castanholas; Clave de Rumba (par); Flauta doce; Maraca; Pandeiro Pastoril; Platinelas; Sino; Triângulo; Coco; Campanela. Outros instrumentos musicais, conhecemos através da apreciação do som e apresentação da imagem dos objetos, uma vez que não temos a disposição dos mesmos em nosso CMEI.

Com a construção dos conhecimentos de que a música faz parte das nossas vidas, da nossa cultura e que podemos criar sons com diversas partes do corpo e materiais reaproveitáveis, propusemos às crianças a criação de um “Parque Sonoro”, em que de forma multidisciplinar o construímos, desde a elaboração da planta, até a produção de instrumentos com os materiais e a organização do espaço. Esse novo ambiente na instituição chamou a atenção das crianças e dos pais pela criatividade e reutilização de materiais diversos como painéis, tampas, cabos de vassouras, conduítes, canos, colheres, latas, garrafas, chaves, entre outros. As crianças contribuíram trazendo de casa esses materiais. Fizemos um planejamento de como seria a organização e pintamos os paletes aos quais foram anexados os objetos. Nas aulas de Arte e Movimento e em outros momentos da rotina, as crianças visitavam o parque sonoro para soltar a criatividade, através da criação de sons.

Com o desenvolvimento do projeto também percebemos o envolvimento das crianças, que brincavam de tocar algumas músicas já conhecidas de seu repertório infantil com os “instrumentos” produzidos por eles. A partir daí, propomos criarmos uma banda, a qual as crianças nomearam de Timbalata. Criamos marcações rítmicas novas para músicas já conhecidas das crianças e nos apresentamos no Festival Cultural da Educação Infantil do município, no Desfile Cívico do município e na abertura de Mostras Culturais de duas escolas vizinhas.

No que se refere ao cantar as diversas músicas do repertório das crianças, em uma das etapas planejamos com elas o “The Voice Kids Maria Leonor”, uma experiência sugerida por elas após a apreciação de um vídeo em que crianças se apresentavam cantando num programa de televisão. Nessa experiência brincante nossas crianças escolhiam se seriam os jurados ou os cantores, as professoras efetivas de sala de aula foram convidadas para fazer parte dos jurados e assim realizamos o programa que foi registrado em vídeo para que todos pudessem se ver em seus vários papéis durante a brincadeira. Todos podiam cantar e dançar, inclusive as professoras. As crianças escolheram com antecedência as músicas (uma semana antes) e providenciamos o som instrumental (playback) para as apresentações. As músicas escolhidas pelas crianças foram de diversos gêneros, desde as infantis vivenciadas diariamente no CMEI às mais ouvidas popularmente em seu contexto familiar e social como sertanejo, funk, gospel, forró, trilha sonora de filmes, entre outras.

Sabemos que ao longo da história da humanidade as pessoas cantam e se encantam com os elementos musicais, em criações e produções de instrumentos, sendo eles novos ou antigos. Sendo que a música como de expressão apresenta

costumes, ideias, posturas sociais, sentimentos e descobertas. Assim, a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio. De acordo com SCAGNOLATO, 2009:

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. (SCAGNOLATO, 2009, s. p)

Nesta perspectiva, o autor nos apresenta a música como um complemento na educação, um elemento que possibilita desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para a sua formação integral. Desta forma, apresentamos às crianças a história da música no nosso Brasil, uma vez que a música representa uma pessoa, uma história, a história de pessoas, como até mesmo a formação étnico-cultural de um país.

Partindo desse princípio e das vivências musicais com as crianças, percebemos o quanto ainda seria necessário oferecermos possibilidades para que elas pudessem conhecer mais sobre a música do nosso lugar, desse Brasil que é tão rico musical e culturalmente, ampliando assim um repertório que parte daquilo que é vivenciado desde as rodas cantadas ou nos eventos e festividades que fazem parte da nossa tradição como a festa junina e o carnaval. Lançamos então algumas provocações acerca de como as pessoas em tempos passados e lugares diferentes se expressavam através da música. Recorreremos aos diferentes elementos da natureza para mostrar que as primeiras descobertas e experiências sonoras datam desde os tempos dos homens das cavernas quando percebiam os sons da chuva, do vento, das batidas de ossos. Da forma como os índios, portugueses e negros se expressavam através da música nos diversos rituais próprios da sua cultura.

A culminância de nosso projeto ocorreu a partir do planejamento e elaboração junto com as crianças de um musical, ao qual intitulamos “Festival Cultural: Nossa história musical”. Decidimos por contar como a música surge no Brasil e vai se desenvolvendo até os dias atuais. Iniciamos contando o surgimento da música a partir dos homens da caverna, e explorando elementos da natureza encontrados tanto no ambiente da escola e em suas proximidades, descobrimos como produzir sons a partir deles, assim como, os homens faziam no tempo das cavernas.

A partir de então estudamos sobre a música indígena, como os índios, produziam suas músicas, como cantavam e como se relacionavam com ela em seus diversos rituais utilizando instrumentos musicais, os quais eles mesmos produziam, como: a flauta de bambu, quenga de coco, maracás e chocalhos. A partir de materiais reaproveitáveis as crianças puderam construir maracás de garrafa pet, cabo de vassoura e diferentes tipos de sementes e grãos a fim de produzir e apreciar diferentes sons. Em seguida, as crianças conheceram a música de origem portuguesa, a de

nossos colonizadores, através do som e conhecimento de melodias, instrumentos próprios, cantando e dançando. A linguagem musical nos proporcionou conhecer também um pouco da cultura africana, das músicas antigas e atuais como no caso do kuduro.

Partindo de nossa história musical conhecemos e brincamos com alguns gêneros musicais contemporâneos característicos das regiões do Brasil. O forró, o samba, o frevo, o funk, o sertanejo, a dança gaúcha, o reggae e o carimbó foram incluídos na pesquisa, vivenciados pelas crianças e contextualizados com um pouco da história de cada uma das regiões, incluindo uma homenagem a Tom Jobim e Elis Regina, dois artistas considerados ícones da música popular brasileira. Nessa homenagem duas crianças fizeram a apresentação musical cantando e dançando junto com os colegas a música “Aquarela do Brasil” uma composição de Ary Barroso.



Imagem 1: Apresentação final do Festival Cultural.

Fonte: Acervo das educadoras

De acordo foto apresentada o musical aconteceu no Teatro Municipal de Parnamirim e as crianças vivenciaram de forma multidisciplinar todas as fases de preparação do espetáculo, desde a confecção dos convites, do Banner de divulgação, até mesmo da produção do cenário e parte do figurino. Essa vivência foi rica e prazerosa, pois tendo como base as interações e as brincadeiras as crianças participaram ativamente sendo protagonistas durante todo o processo.

Em nosso projeto a avaliação foi formativa de processo, considerando os contextos e as condições de aprendizagem, tomando como procedimentos a observação – na participação das experiências, nas rodas iniciais e finais de conversas – tendo essa como referência para construção e elaboração do projeto a cada

nova fase, na busca de uma proposta para nossos alunos de um desenvolvimento integral, como apontado pelas DCNEIs e para nós educadores com uma preposição de trabalho reflexivo e formativo.

4 | O ESPETÁCULO NÃO PODE PARAR

Diante do entusiasmo das crianças e considerando a importância da música, percebemos que a mesma ocupa lugar de linguagem, visto que a linguagem, enquanto capacidade humana de compartilhar significados, de expressar, de produzir sentidos, na constituição da nossa consciência nos forma como sujeitos sociais e históricos. Está associada a múltiplas formas, por meio da linguagem (verbal e não verbal), a linguagem corporal, gestual, plástica, visual, do brincar entre outras.

Nossas crianças nos muitos momentos de nosso projeto vivenciaram que a música indígena, africana, europeia e os diversos gêneros musicais constituem nossa identidade, o que as possibilitou refletir sobre o fato de que estamos todos conectados e que a cultura de todos os povos deve ser respeitada. Isso proporciona atitudes de empatia, proximidade, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.

Aos poucos as crianças perceberam que a música ultrapassa lugares e distâncias, na medida de sua compreensão, foram se apropriando e construindo a ideia de que pertencemos a uma humanidade que compartilha valores musicais e culturais. Pois, da mesma forma que, para conhecer uma pessoa precisamos interagir e se envolver com ela de diferentes maneiras e com diversas formas de contato, para conhecer a música precisamos expandir as nossas formas de se relacionar com ela. Nossas crianças brincaram, dançaram, se divertiram e descobriram muitas sensações e sentimentos com a música.

Uma das questões principais que procuramos responder com esse trabalho não está apenas na forma como se trabalhar música, mas sim na experiência sobre uma realidade específica e como esta abre novas possibilidades para um trabalho multidisciplinar de forma contextualizada e concreta a partir das diversas vivências. Ressaltamos, ainda, o caráter da flexibilidade para um projeto, visto que propostas alternativas vão se estruturando a cada aula, com cada turma, exigindo reformulações e levantando novos questionamentos, novas aprendizagens.

O objetivo deste relato reflexivo é desenvolver uma abordagem autoavaliativa, quanto ao avaliar os conteúdos e objetivos do projeto a sua contribuição para o desenvolvimento de nossas crianças, nos leva a apresentar as pertinentes preposições.

Tanto as crianças quanto os familiares se envolveram com a proposta de trabalho, na medida em que as crianças comentavam em casa sobre o projeto e solicitaram aos pais materiais reaproveitáveis para construção de diversos instrumentos. Conduziam seus pais pela mão até o local do parque sonoro para tocarem juntos. Os familiares se mostraram emocionados quando das apresentações

do Timbalata, pois não imaginavam que as crianças conseguiriam fazer as marcações rítmicas para as músicas, assim como no nosso festival cultural, ao perceberem seus filhos dançando e cantando diversos gêneros musicais.

Finalizando esse relato reflexivo, destacamos que o nosso projeto “Música na infância: música, som e animação!” pode ser qualificado como um projeto inovador por garantir diversos aspectos: os objetivos do projeto foram alcançados, a justificativa era clara e atendia a uma necessidade observada pelas professoras; foram considerados os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática; o conteúdo do projeto é significativo, pois permitiu estabelecer relações, para as crianças ao permitir que elas colocassem em jogo tudo que sabiam para estudá-lo e construir novas aprendizagens a partir dele; analisamos a continuidade educativa onde o encadeamento significativo de suas etapas, acontecia em complexibilidade crescente; o projeto favorecia integração entre as crianças, ampliando a compreensão das crianças sobre si e sobre seu meio cultural; sua condução de forma suficientemente flexível, abriu mão de algumas etapas previstas e incorporou novas etapas considerando o protagonismo e a aprendizagem das crianças. E por fim, a culminância do projeto dava visibilidade ao processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem das crianças.

Nosso grande desafio na construção de um projeto de música estava no fato de não termos formação em música. Porém, o fazer musical não necessariamente precisa ser trabalhado por músicos, podendo ser realizado de maneiras diversas e com outros níveis de competências, conhecimentos, possibilidades e recursos. Esse projeto nos proporcionou muitos novos conhecimentos e aprendizagens sobre música.

Esse trabalho segue rigor metodológico e comprova sua relevância para o desenvolvimento da educação, na qual destacamos nossa premiação com esse projeto pelo PEA- Programa de Escolas Associadas da UNESCO. O nosso projeto se inseriu no eixo do Aprendizado Intercultural, educação para a cidadania global, na dimensão de aprendizagem socioemocional, visto que com ele proporcionamos as nossas crianças o que a música, tanto como linguagem e forma de conhecimento, pode desenvolver a capacidade de autoexpressão, promover um sentimento de pertencimento e facilitar a compreensão e o diálogo com pessoas de diferentes culturas. E que as diferentes formas de viver, dançar, se expressar devem ser respeitadas e valorizadas. Isso proporciona atitudes de empatia, proximidade, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade. Percebemos que nosso projeto possibilitou essa perspectiva de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do esporte. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular Nacional para educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

Instituto C&A; Avante. Caderno de orientação: **Assim se faz música**. Col. Paralapraca. 2. ed. Barueri: Instituto C&A, 2013.

Livro de estudo: Módulo IV / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 4)

Mizukami, Maria da G. N. Marcolino, Taís Q. **Narrativas, processos reflexivos e prática profissional**: apontamentos para pesquisa e formação. Revista Scielo. Brasil. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300007, acessado em 05 de junho de 2016.

Projeto Político Pedagógica: **CMEI Maria Leonor Freitas do Nascimento**. Parnamirim. 2011.

SCAGNOLATO L. A. de S. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil**. Webartigos, 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-musica-no-desenvolvimento-infantil/16851>, acessado em 31 de agosto de 2017.

FORMAÇÃO CONTINUADA E AS EXPERIÊNCIAS SE SUCESSO NOS CENTROS DE REFERENCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA

Francineide Ribeiro Viana Santos

Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC/PMJP
João Pessoa – PB

Lindinalva de Alcântara Correia

Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC/PMJP
João Pessoa – PB

Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves

Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC/PMJP
João Pessoa – PB
educacaoinfantil.dgc@gmail.com

RESUMO: A formação continuada tem se tornado uma importante ferramenta no que diz respeito à qualidade das práticas pedagógicas do professor de educação infantil. Partindo desse pressuposto, optamos por esse enfoque por entendermos que as formações possibilitam aos docentes refletirem sobre os resultados de suas ações pedagógicas. Diante das nossas experiências na educação infantil, o objetivo desse trabalho é discorrer sobre a formação continuada desenvolvida pela Coordenação de Educação Infantil e as experiências de sucesso vivenciadas nos Centros de Referências em Educação Infantil/CREIs. Tal proposta foi embasada teoricamente pelos documentos legais que regem a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB 9394/96, além de teóricos como:

OLIVEIRA (1996), BARBOSA; AFONSO (2011), DAHLBERG, MOSS; PENCE, (2003), entre outros. A escolha pela temática partiu da necessidade de relatarmos mudança de postura metodológica dos docentes da Educação Infantil após ações exitosas apresentadas pelos educadores em cada formação e da importância do acompanhamento sistemático *in loco*. Nessa perspectiva, compreendemos que o êxito da formação continuada se dar pelo empenho de cada profissional, bem como pelo engajamento da equipe da Coordenação da Educação Infantil que de forma planejada acompanha/monitora, as ações, e sempre que necessário, faz as orientações cabíveis, garantindo um trabalho de qualidade. Faz-se necessário, portanto, deixar claro que a formação continuada de forma isolada não é suficiente, é importante que exista o acompanhamento/monitoramento, como suporte aos professores e que estes devem ser orientados a desempenhar com responsabilidade suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação Continuada. Criança.

CONTINUING PROFESSIONAL
DEVELOPMENT EDUCATION AND
SUCCESS EXPERIENCES IN THE DAYCARE
CENTERS OF THE MUNICIPALITY OF JOÃO

ABSTRACT: Continuing professional development education has become an important tool with regard to the quality of the pedagogical practices of the preschool teacher. Based on this assumption, we opted for this approach because we understand that continuing professional development education allows teachers to reflect on the results of their pedagogical actions. In the light of our experiences in early childhood education, the objective of this work is to discuss the continuing professional development education developed by the Coordination of Early Childhood Education of the Municipality of João Pessoa and the experiences of success experienced in the “Centros de Referência em Educação Infantil/ CREIs” (Daycare Centers). This proposal was based theoretically on the legal documents governing Infant Education, the Law of Directives and Bases of National Education / LDB 9394/96, as well as theoreticians such as OLIVEIRA (1996), BARBOSA; AFONSO (2011), DAHLBERG, MOSS; PENCE, (2003), among others. The choice for the theme was based on the need to report on the change in the methodological acts of the teachers of Early Childhood Education after the insertion of the continuous two-month professional development education, observed in the successful experiences presented by the educators in each session and in the importance of the systematic in loco accompaniment. In this perspective, we understand that the success of continuing professional development training is due to the commitment of each professional, as well as the engagement of the team of the Coordination of Early Childhood Education that, in a planned way, follows up and monitors the actions and, whenever necessary, suggests a change in order to have better results in the education of the children. It is therefore necessary to make it clear that continuing professional development education in isolation is not enough, it is important that there is follow up and monitoring, as a support to teachers and that teachers should be guided to carry out their pedagogical practices with responsibility.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Continuing Education. Kid.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho norteia-se nas nossas experiências na Educação Infantil, onde atuamos como formadoras dos profissionais que trabalham nesse segmento, sob a ótica da teoria sóciointeracionista de Vygotsky e demais defensores da prática pedagógica na infância. O objetivo deste é discorrer sobre a formação continuada desenvolvida pela Coordenação de Educação Infantil e as experiências de sucesso vivenciadas nos Centros de Referências em Educação Infantil/CREIs.

No cenário atual da educação muito tem se discutido sobre a formação inicial e continuada de professores. Com base nesse contexto, evidenciamos que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB 9394/96 determine a formação mínima para atuação na educação básica/magistério, essa ainda tem sido insuficiente para o atendimento as exigências postas pela sociedade do século XXI.

A Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, ao longo dos anos, vem promovendo formação continuada para os profissionais da educação, seguindo um cronograma estabelecido pela Secretaria de Educação e Cultura /SEDEC, trabalhando com temas e metodologias que corroboram na melhoria do desenvolvimento das práticas pedagógicas dos profissionais.

Além dessa formação, a Coordenação de Educação Infantil composta por pedagogas, psicólogas, assistente social, fonoaudióloga e arte educador vem desenvolvendo processo formativo junto aos gestores, especialistas, professores, monitores e berçaristas dos 85 CREIs e Escolas que atendem Educação Infantil. Essa tem como base as temáticas abordadas nos projetos bimestrais, bem como, temas sugeridos pelos educadores.

Assim, o trabalho com projetos tem surgido como uma interessante forma para trabalhar com temas, a partir de eixos temáticos que partem das experiências e dos interesses das crianças em diferentes áreas do conhecimento e em diversas atividades, num movimento de produção de sentido coletivo.

A equipe faz ainda o monitoramento/acompanhamento sistemático aproximando a SEDEC das unidades. Esse é o grande diferencial, uma vez que, ao tempo em que se realiza a formação a partir das necessidades apresentadas pelos educadores, vamos *“in loco”*, acompanhar de perto como se dar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças, pois o conhecimento construído coletivamente de forma humanizada e afetiva, transforma-se em práticas de empoderamento pelos professores da Educação Infantil bem como garante o fortalecimento de práticas educativas que favorecem o desenvolvimento integral da criança, conforme demanda os documentos oficiais que regem a Educação Infantil.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – METODOLÓGICA

Tomando como base a nossa prática docente, entendemos que a formação continuada se constitui como sendo uma das maneiras para auxiliar e enriquecer as perspectivas dos professores no que diz respeito a sua prática de sala de aula. Dessa forma o professor que investe em seu aperfeiçoamento adquire novas habilidades, novos conhecimentos, amplia suas ideias e principalmente, compartilha suas vivências com outros docentes.

Para tanto, as formações continuadas para os professores da Educação Infantil no município de João Pessoa, ocorrem no início de cada bimestre trabalhando as seguintes temáticas: Identidade e Autonomia; Meio Ambiente; Ética e Cidadania; Estatuto da Criança e Adolescente/ECA; Patrimônio Histórico Cultural; Arte e Cultura e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC, entre outros, levando em consideração as necessidades dos educadores e o desenvolvimento integral da criança. Dentro dessa perspectiva, Oliveira (1996), nos mostra que:

Há várias formas de se desenvolver formação inicial e continuada docente. Uma formação que, não perdendo nunca de vista o educador como pessoa, com sua história, seu contexto socioeconômico e cultural, possa recuperar as interações e brincadeiras (o lúdico) na educação infantil, não em contraposição às demais ações, mas como parte integrante da vida das crianças na instituição, como uma atividade característica da infância. Com clareza de que a criança brinca espontaneamente, o que não pode ser improvisado é a orientação do adulto que dela se ocupa. (OLIVEIRA, 1996, p. 101).

De acordo o autor, percebemos que o educador já traz consigo uma formação inata que o possibilita adequar sua experiência a prática pedagógica a ser aplicada em sala de aula. É nesse sentido que as propostas das formações pautam-se em um movimento teórico prático reflexivo, com o uso permanente de diversas alternativas pedagógicas, como: Seminários, com palestras, onde convidamos professores da rede, valorizando os nossos profissionais ou parceiros das Universidades públicas e privadas, seguidas de relatos de experiências dos docentes das unidades; Oficinas Pedagógicas e Treinamento em Serviço.

Esses momentos têm oportunizado reflexões, interações, trocas de experiências, culminando em práticas pedagógicas significativas. Segundo Barbosa e Afonso, a formação para Educação Infantil é:

[...] a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do/a professor/a. Esse processo deve estar vinculado à concepção e a análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significado ao fazer educativo. (BARBOSA; AFONSO, 2011, p.34).

Diante do posicionamento trazido pelo autor, percebemos a necessidade de dar voz aos professores para que os mesmos possam relatar e trocar suas experiências juntos aos outros docentes da rede. Assim, durante as formações, registramos relatos de professores que demonstram o quanto os momentos formativos contribuem para suas práticas, servindo de reflexão/sugestão para as mudanças em seu cotidiano, além de dar visibilidade às experiências exitosas, a exemplo da vivência de projetos como: a horta e alimentação saudável; cuidando do patrimônio histórico; despertando o prazer da leitura; o ECA no CREI, trabalhando direitos e deveres.

Torna-se relevante registrar a primeira horta organizada em um CREI e após a socialização dessa experiência em um de nossos eventos outras iniciativas positivas foram vivenciadas a partir do relato de uma professora. Nossas unidades hoje desfrutam não somente da horta num cantinho no fundo do quintal, mas com o plantio de mamão, mangas, macaxeira, inhame, entre outros.

O cultivo envolve diversos profissionais das unidades, os pais e nossas crianças que acompanham desde o preparo da terra a colheita e consumo. Todo esse trabalho tem sido realizado com intenção pedagógica e acompanhado sistematicamente, fruto de um trabalho coletivo, causando um reencantamento de todos os envolvidos na educação, especialmente os professores.

Compreendemos que o êxito da formação continuada se dá pelo empenho de

cada profissional, da formação recebida, bem como pelo engajamento da equipe da Educação Infantil que de forma planejada acompanha/monitora, as ações, e sempre que necessário, faz as orientações cabíveis, garantindo um trabalho de qualidade.

Esses momentos são de extrema importância, uma vez que, aproximam formadores/formandos numa relação de movimento, de troca de saberes, tendo a criança como centro de todo o processo educativo. Diante dos resultados apresentados e visando à ampliação desse trabalho dotado de tantas riquezas, há cerca de cinco anos culminamos nossas ações com um grande momento intitulado “Educação Infantil em Mostra”.

Uma das formas de garantir a presença de Escolas e CREIs é a participação através da apresentação de painéis produzidos de forma artesanal. Podemos afirmar que é um momento ímpar, de muitas trocas de experiências e criatividade, superadas a cada ano pela sua magnitude. Crianças, profissionais, pais e comunidades se envolvem num clima de muitas trocas de aprendizagem.

A Educação Infantil em Mostra, que está na sua quinta versão, tem por finalidade consolidar as práticas vivenciadas nas unidades durante o ano em curso. Cada Mostra amplia a percepção dos educadores em relação à construção de práticas pedagógicas que valorizem a criança como sujeito de direitos, com capacidade criadora, protagonista de sua própria história, como podemos perceber nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003):

As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental [...] a criança pequena emerge como co-construtor, desde o início de sua vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003, p.71).

Em uma das nossas versões nos inspiramos em Cora Coralina “Sou feita de retalhos”, onde a autora evidencia a interação e a coletividade. Nosso desafio foi produzir a partir de cada painel artesanal elaborado nas unidades a construção de uma grande colcha de retalhos, para exposição no local da mostra. Foi um momento rico, de muitos diálogos, troca de experiências, montagem e desmontagem, adequações, realizadas coletivamente. Essa foi mais uma maneira de demonstrar o quanto a Educação Infantil de João Pessoa avançou, nas práticas dos professores e no desenvolvimento das crianças.

3 | RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Diante do exposto, vislumbramos que a formação continuada planejada e vivenciada pela equipe da Educação Infantil, aliada ao monitoramento/acompanhamento, contribui positivamente para as práticas dos educadores dos CREIs bem como para o desenvolvimento global das crianças.

Percebemos que elas se desenvolvem nas interações e brincadeiras, tornando-se autônomas e protagonistas de seu próprio conhecimento, pois demonstram desejos e opiniões quando de suas vivências individuais e coletivas. Uma das nossas grandes conquistas são as unidades possuírem crianças que se apresentam em público de forma espontânea. Isso ocorre desde a faixa etária de seis meses até cinco anos e onze meses, sendo assim, práticas rotineiras, em sintonia com o planejamento de cada unidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos que a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil do município de João Pessoa está respaldada numa educação de qualidade, o professor atua como mediador do processo de ensino - aprendizagem, necessitando está sempre em processo formativo, tendo como foco a criança, ser em desenvolvimento que necessita do cuidar e do educar.

Notadamente a formação isolada não é suficiente, faz-se necessário o acompanhamento/monitoramento, como suporte aos professores, que devem ser orientados a desempenhar com responsabilidade suas práticas pedagógicas. Esse é o grande desafio da Educação Infantil e acreditamos que tais discussões evidenciam que estamos no caminho, pois, acreditamos que a formação continuada está pautada no desenvolvimento de conhecimentos teóricos- práticos, na perspectiva de resultados exitosos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rita Cristina; AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Educação infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas**. João Pessoa. Editora Universitária, 2011.

BRASIL. LDB. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Diário oficial da união, 23 de dezembro de 1996.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCER, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós- modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Et al. **Educação infantil muitos olhares**. São Paulo: Cortez, v.3, p.19-101, 1996.

PINTURA A DEDO: UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO SIGNIFICATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Yaeko Nakadakari Tsuhako

Unesp – Campus de Marília - SP
yaekont@yahoo.com.br

Stela Miller

Unesp – Campus de Marília - SP
stelamillercel@gmail.com

RESUMO. Este artigo tem por objetivo pôr em discussão a questão das práticas pedagógicas favorecedoras do desenvolvimento do psiquismo da criança na Educação Infantil, em especial a prática da pintura a dedo, explicitando os meios pelos quais torna-se possível a superação de concepções e práticas pedagógicas que restringem as possibilidades de criação e, com isso, limitam a promoção do desenvolvimento da criança, pondo em relevo o que se denomina ensino desenvolvimental, cuja essência é a promoção da aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento das crianças e também de adultos aprendizes. O artigo apresenta uma reflexão feita com base na análise dos resultados de um curso de formação continuada para professores da Educação Infantil sobre a pintura a dedo, oferecido a docentes do sistema municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. A análise dos dados foi feita tendo como referência a teoria histórico-cultural, que tornou possível a compreensão do processo de apropriação do conhecimento dos educadores

e de um grupo de crianças de faixa etária de 4 anos, como também, as mudanças que neles ocorreram por meio de sua própria atividade em interação com o pesquisador e com o docente da turma de crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Pintura a dedo; Educação continuada.

FINGERPRINTS PAINTING: A SIGNIFICANT WAY OF WORKING IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to discuss the question of pedagogical practices that favor the development of the child's psyche in early childhood education, especially the practice of fingerprints painting. It explains the means by which it is possible to overcome conceptions and pedagogical practices that restrict the possibilities of creative behavior and thus limit the promotion of child development, highlighting what we call developmental teaching, the essence of which is the promotion of learning that drives the development of children as well as adult learners. The article presents a reflection based on the analysis of the results of a continuing education course for preschool teachers about fingerprints painting, offered to teachers of the municipal education system of a city in the interior of São Paulo. The data analysis was based on the cultural-historical theory, which made it possible to understand

the process of knowledge appropriation by educators and a group of 4-year-olds, as well as the changes that occurred in them by means of their own activity in interaction with the researcher and the teacher of the little children.

KEYWORDS: Child education; Fingerprints painting; Continuing education.

1 | INTRODUÇÃO

Na concepção da teoria histórico-cultural, o homem é compreendido como um ser histórico e social que, ao mesmo tempo em que é um “produtor”, é também um “produto” da sociedade. Ou seja, a constituição do humano em cada ser não resulta de transmissão genética, mas se dá social, histórica e culturalmente. Resulta daí que toda criança, para humanizar-se, precisa se apropriar do patrimônio cultural humano, daquilo que foi produzido historicamente pelo gênero humano.

O processo de apropriação da cultura humana não ocorre de forma natural; para que ocorra essa apropriação, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio da interação com outros homens, em uma atividade adequada ao motivo que a gerou, que contém os traços essenciais da atividade encarnada no objeto, envolvendo todas as operações motoras e cognitivas incorporadas no objeto. Ou seja, a apropriação da cultura é um processo ativo por parte do sujeito e necessita da mediação do outro, em um processo educativo voltado à consecução de determinados fins (LEONTIEV, 1978).

Com base em tais considerações, apresentamos neste trabalho uma reflexão sobre a importância da arte para o desenvolvimento humano e, mais especificamente, sobre práticas de ensino em pintura a dedo para a Educação Infantil, que favoreçam o desenvolvimento das crianças, caracterizando o que se denomina ensino desenvolvimental, cuja essência é a promoção da aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento das crianças e também de adultos aprendizes.

A realização de tais reflexões será feita com base na análise dos resultados de um curso de formação continuada para professores da Educação Infantil sobre a pintura a dedo, oferecido a docentes do sistema municipal de ensino de uma cidade do interior paulista e, no interior do curso, a análise de um projeto de pintura a dedo realizado com crianças de 4 anos de idade de uma escola de Educação Infantil.

2 | POR QUE A ARTE É IMPORTANTE NA ESCOLA?

Para Peixoto (2003), a arte representa uma das formas de expressão da realidade que, ao ser produzida, dialeticamente produz seu criador como um ser humano que, diante do mundo, sente, conhece, reflete, percebe e toma posição. Nesse processo, tanto o seu criador quanto o público fruitor têm a possibilidade de aprimorar e desenvolver sua humanidade, ou seja, no processo criativo-fruitivo, a arte constitui fonte de humanização e educação do homem. Desse ponto de vista,

inserir a educação estética da criança no processo de sua educação geral significa incorporá-la “à experiência estética da sociedade humana” (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

O trabalho de um produtor de arte é um processo consciente e racional do qual a obra é o resultado da realidade recriada, e não um estado de inspiração embriagante, conforme Fischer (1959). Isso implica ser necessário que o sujeito domine, controle e transforme a experiência em memória; a memória em expressão e a matéria em forma, pois a emoção para o artista não é tudo; ele precisa saber tratá-la e transmiti-la; precisa conhecer as regras criadas pelo entorno, convenções, procedimentos, recursos e formas.

Levando em consideração que a arte é a realidade recriada, é possível refutar as concepções que alegam que, para fazer trabalhos artísticos, é preciso que a pessoa tenha “dons” ou talento para determinada forma de expressão (FISCHER, 1959). Isso permite-nos postular a possibilidade de educar o sentimento estético das crianças, ensinando-lhes os conteúdos das artes e os procedimentos e convenções fundamentais para o desenvolvimento desse sentimento, possibilitando-lhes condições de apreciar, compreender, realizar leituras de obras de arte, como também produzir, criar suas próprias formas de expressão e se humanizar.

Dito de outro modo, na concepção da teoria histórico-cultural, o trabalho com a artes visuais, no qual a pintura está inserida, é fundamental para a formação do ser humano, porque possibilita o desenvolvimento da consciência estética, da percepção, da sensibilidade e do próprio ser humano em sua totalidade.

Tendo em vista que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20), no ensino da arte fica patente a necessidade de ampliar a experiência da criança para que se formem as bases para sua atividade de criação.

Nesse processo, torna-se relevante o papel do educador, uma vez que, de posse de todo esse conhecimento, ele pode planejar suas ações, proporcionar conteúdos e elementos da realidade, visando à ampliação das experiências nas crianças e à apropriação do conhecimento para que tenham condições de desenvolver a imaginação em processos criativos que possibilitarão mudanças qualitativas em seu desenvolvimento.

Trabalhar com a arte, e, mais especificamente, com a técnica de pintura a dedo, é dar às crianças a oportunidade de desenvolverem a sensação, a percepção visual e tátil, por meio do manuseio e exploração de diversos materiais, ensinando a olhar e a perceber o que existe ao redor, mostrando a beleza existente em cada elemento circundante, ensinando a fazer relações, comparações, a perceber as cores, as nuances, as formas, as texturas e as linhas, que são elementos das artes visuais.

Ao desenvolver a percepção das crianças e ensinar-lhes a ver o mundo ao seu redor, o professor favorecerá a ampliação de seu repertório não só no sentido de aumentar o material para o exercício da imaginação, como também para melhor

compreensão de sua realidade.

3 | REDESCOBRINDO A PINTURA A DEDO...

A técnica de pintura a dedo, embora uma prática comum das escolas de Educação Infantil, nem sempre é efetivada de forma adequada.

A necessidade de trazê-la à discussão surgiu durante uma pesquisa feita para um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para o curso de graduação em Pedagogia, em que constatamos que professores do Ensino Básico de um município do interior paulista desconheciam a técnica de pintura a dedo: ao proporem atividade com ela, orientavam as crianças para utilizarem apenas o dedo indicador, como se fosse um pincel, realizando com ele os desenhos, sem preenchimentos ou espalhamentos com a tinta. Dessa forma, observamos que a atividade não era, de fato, com a técnica de pintura a dedo, mas de desenho com os dedos (Figura 01).



Figura 01- Castelo

Após essa constatação, surgiu a ideia da criação de um curso sobre a técnica de pintura a dedo, que começou a ser oferecido no ano de 2010 para professores da Educação Básica do Sistema Municipal de uma cidade do interior paulista. O curso foi oferecido em formatos variados, primeiro como parte de um curso de desenho, depois como curso em reuniões pedagógicas e em horários de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), nas unidades escolares.

Em todos os cursos foi feita uma avaliação inicial, para se verificar o nível de desenvolvimento real dos professores em relação à pintura a dedo, ou seja, o que eles já conseguiam fazer sozinhos. A partir desse diagnóstico, foi programado um trabalho que incidisse na zona de desenvolvimento proximal dos docentes em relação à técnica em uso, ou seja, que pudesse lidar com as funções ainda em processo de maturação, que requerem mediações do outro para desenvolverem-se (VIGOTSKII, 1988).

Nessas avaliações constatamos que os professores não conheciam a técnica, pois utilizavam as pontas dos dedos como pincéis (Figura 02), não umedeciam o suporte, procuravam não sujar as mãos e era comum surgirem desenhos sem preenchimentos, apenas com contornos (Figura 03), semelhantes aos trabalhos realizados pelas crianças nas escolas. Enfim, a avaliação nos mostrou que as crianças reproduziam o conhecimento equivocado dos professores em relação à pintura a dedo.

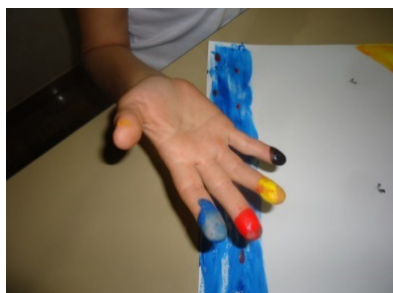


Figura 02

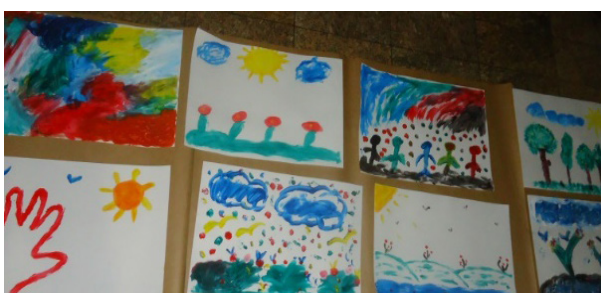


Figura 03

Apesar de nem sempre ser executada de forma adequada, a técnica de pintura a dedo é muito citada e recomendada para a Educação Infantil, em especial para as crianças pequenas. Faz-se necessário, então, um aprofundamento conceitual da técnica e dos procedimentos adequados a sua implementação, bem, uma conscientização acerca de sua importância na formação das crianças pré-escolares.

No tocante a este último aspecto, o trabalho com essa técnica tanto possibilita o domínio dos conteúdos e elementos das artes visuais como: cor, textura, formas, linhas, suportes, riscadores e materiais diversos para a expressão do pensamento, ideias e sentimentos, como desenvolve a sensação, a percepção, a imaginação, o pensamento, a linguagem e a autoria das crianças, o que justifica sua relevância na Educação Infantil.

Sua implementação requer ações tais como: molhar o papel com esponja umedecida, depois colocar sobre o suporte úmido pequenas porções de tintas, espalhando-as com as mãos por toda a superfície do suporte e, finalmente, desenhar com os dedos, as unhas, mãos fechadas, abertas, cotovelos, materiais diversos, etc.

Na sequência do trabalho com os professores do curso de formação continuada, apresentamos a eles a técnica da pintura a dedo em seus momentos ou estágios, segundo a pesquisadora Rhoda Kellogg, apresentada por Martins, Picosque e Guerra (2010), desvelando a lógica interna do desenvolvimento dessa técnica. Conforme Pasqualini (2006, p. 65), “captar a essência interna ou traços essenciais do objeto significa desvendar e explicar o movimento histórico de sua formação, ou seja, decodificar sua gênese, as determinações e mediações que o produzem e suas tendências de desenvolvimento”.

Quatro momentos ou estágios compõem o movimento das ações para a

implementação da técnica de pintura a dedo, segundo *Rhoda Kellogg*, citada por Martins, Picosque e Guerra (2010).

O primeiro momento corresponde à exploração do material, no qual mexer com a tinta é mais interessante do que deixar seu registro no papel (Figura 04), sendo comum a criança pegar a tinta e brincar, pintar as mãos, o rosto, carimbar as mãos no papel, etc.



Figura 04

O segundo momento caracteriza-se pelo espalhamento, ou seja, é o momento em que a criança inicia um trabalho de espalhar a tinta, para cobrir o suporte, misturando as tintas com os dedos e as mãos (Figura 05).



Figura 05

Outro momento, o terceiro, é o do propósito, quando a criança deixa marcas com os dedos e mãos, fazendo garatujas desordenadas (Figura 06) e ordenadas (Figura 07) além de outras formas. É um momento que pode ser associado aos movimentos do desenho, pois a criança faz desenhos sobre a tinta, pelos quais podemos observar a evolução do grafismo, que se movimenta das garatujas desordenadas, para ordenadas e formas fechadas.



Figura 06

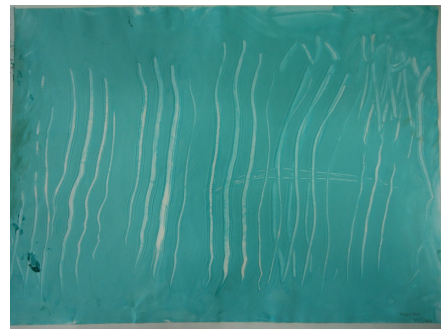


Figura 07

O quarto e último momento é o pictórico, quando as formas dos desenhos são representativas, intencionais e simbólicas (Figura 08). No pictórico, ou figurativo, a criança começa a representar o que percebe de sua realidade, que, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010), é um movimento que se caracteriza pela descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade, surgindo a intenção de representar algo por meio do desenho.



Figura 08

Uma vez encerradas as discussões em torno das etapas ou momentos implicados na realização da técnica de pintura a dedo, apresentamos para as professoras um projeto desenvolvido com essa técnica por uma docente de uma escola municipal de Educação Infantil do interior paulista, em uma turma do infantil IV, com crianças de faixa etária de 4 anos, para que tivessem uma melhor compreensão do processo e dos resultados do trabalho com essa técnica.

Essa professora, ao iniciar o projeto de pintura a dedo com as crianças, realizou uma avaliação inicial de pintura produzida por elas, com a intenção de verificar o conhecimento que as crianças tinham sobre a pintura a dedo, ou seja, constatar seu nível de desenvolvimento real, projetando as possibilidades de sua zona de desenvolvimento próximo, para propor atividades mais adequadas, com sequência de atividades planejadas para abranger todos os momentos de realização dessa técnica, possibilitando novas aprendizagens e novo patamar de desenvolvimento.

A análise das produções das crianças levou à constatação de que o grupo estava no momento da exploração do material: brincaram com a tinta, pintando as

mãos, o rosto e também o colega ao lado. Algumas utilizaram os dedos para pôr a tinta no papel (Figura 09), uma criança demonstrou receio em sujar as mãos com a tinta, outras tentaram espalhar a tinta sobre o suporte (Figura 10).



Figura 09



Figura 10

Na sequência, ao fazer o levantamento das necessidades do grupo, a professora propôs atividades de exploração de tintas com cores únicas, sem misturas, visando ao contato com o material e à superação tanto do receio de sujar as mãos, como da utilização do dedo como se fosse um “pincel”, incentivando a utilização das mãos para o espalhamento, introduzindo a cor branca e mais uma cor, para desenvolver a percepção e noção de diferentes nuances e a forma de obtê-las, com o acréscimo ou diminuição de uma cor, que resultaria em tons mais claros ou escuros e assim sucessivamente (Figura 11).



Figura 11

Quando as primeiras marcas apareceram, as produções e os procedimentos utilizados nelas foram objeto de socialização entre as crianças do grupo, ampliando, com isso, o seu repertório para o domínio da técnica. Na sequência, o grupo foi sendo convidado pelo professor a realizar pesquisas de novos traçados, com uso dos dedos, unhas, mãos, variando as posições e os movimentos (Figura 12).



Figura 12

Para ampliar o conhecimento das crianças sobre cores e suas combinações, a professora realizou uma experimentação com misturas a partir das cores primárias (Figuras 13 e 14). Para isso, a docente contou a elas a história de uma bruxa que mantinha um segredo sobre o surgimento de uma cor diferente, por meio da mistura de duas outras cores; ela indicava quais cores deveriam ser misturadas, porém não revela o nome da cor resultante dessa mistura, porque era uma cor secreta, devendo as crianças descobrir sozinhas o nome dessa cor. E encerrava a história com uma questão: qual cor surgirá com a mistura?

A estratégia gerou curiosidade para a descoberta das novas cores e muita euforia com o resultado das experiências: ao descobrirem a “nova” cor, expressavam-se em voz alta “- Eu descobri o segredo da bruxa! Se misturar o azul com o vermelho, aparece o roxo!”, “- Descobri que amarelo com vermelho, aparece o laranja!”. Resulta dessa forma de trabalho a apropriação do processo de combinação de cores primárias para a produção das secundárias.

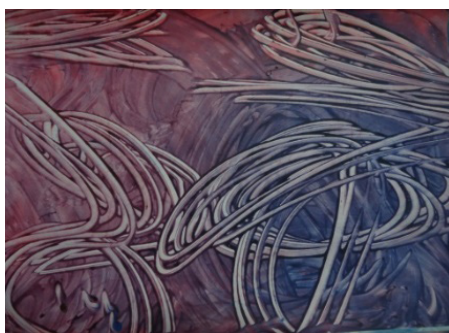


Figura 13



Figura 14

Na sequência, novos desafios foram lançados ao grupo, tais como: “Faça um desenho que tenha bolinhas, linhas de pé e linhas deitadas!” (Figura 15; Figura 16). “Hoje vocês terão o desafio de desenhar com as duas mãos, realizando movimentos circulares!”; “Hoje vocês utilizarão as duas mãos para fazerem linhas retas!”, etc., visando a ampliar os traçados e incentivar a mudança de hipóteses daqueles que costumavam fazer sempre os mesmos desenhos.



Figura 15



Figura 16

Variados riscadores como palitos de sorvete (Figura 17), enxadinhas, rastelinhos (Figura 18), pentes, gravetos, etc., foram apresentados, um a um, ao grupo de crianças, para que elas explorassem cada um deles e pudessem, posteriormente, realizar seus trabalhos com os riscadores de sua preferência, utilizando um ou vários deles para fazer sua obra, como foi o caso da pintura feita com palito de sorvete e rastelinho (Figura 19).

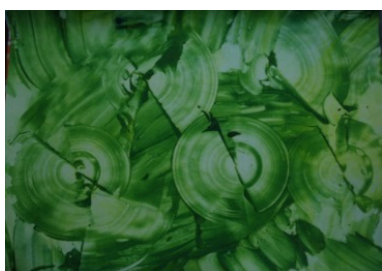


Figura 17



Figura 18

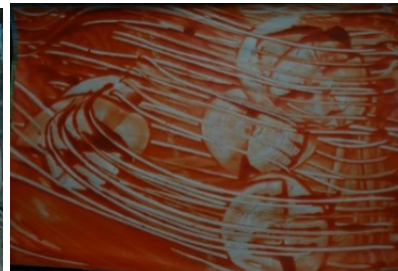


Figura 19

Outro elemento explorado foi a textura, por meio de diversos materiais como: areia, folhas e flores secas, papéis variados (Figura 20), para o favorecimento de descobertas e o domínio de procedimentos. Todos os materiais apresentados durante os trabalhos ficaram à disposição das crianças, para que pudessem utilizá-los em suas produções (Figura 21).



Figura 20



Figura 21

Ao término do projeto, foi feita uma avaliação durante a qual todos os materiais

nele utilizados foram disponibilizados às crianças, para que tivessem a liberdade de escolha na elaboração de suas composições, conforme suas preferências, intenções, ideias, para melhor se expressarem. O professor pôde avaliar, por meio das produções, se as crianças se apropriaram dos procedimentos e conteúdos que envolvem a técnica de pintura a dedo, se ampliaram seu repertório, se houve a superação dos receios, enfim, se, de fato houve desenvolvimento.

Comparando a avaliação inicial (Figuras 09 e 10) às imagens abaixo apresentadas (Figuras 22, 23, 24 e 25), podemos constatar que o trabalho com pintura a dedo, que leva em consideração nível de desenvolvimento real e atua na zona de desenvolvimento próximo das crianças, por meio de ações que possibilitam a elas experiências significativas, com planejamento de atividades sequenciadas, ampliação de repertório sobre materiais e o ensino dos procedimentos das técnicas, de fato promove o desenvolvimento da criança, expresso em suas produções.

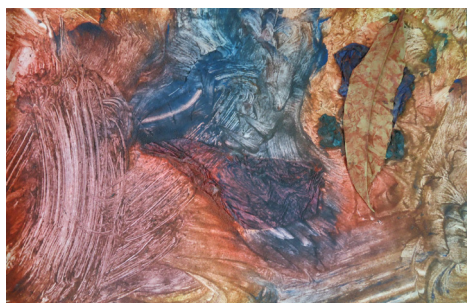


Figura 22

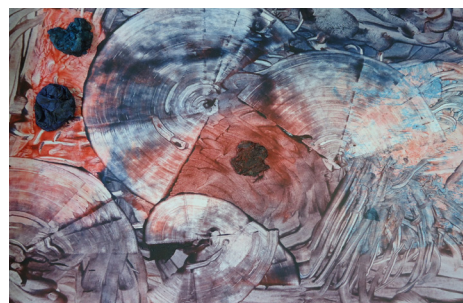


Figura 23

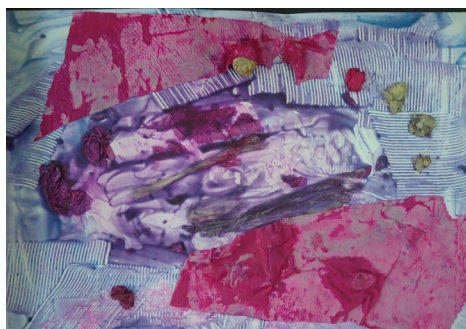


Figura 24

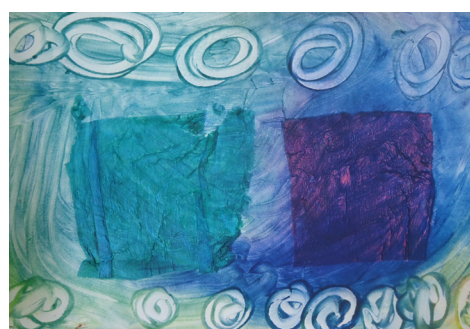


Figura 25

Após o relato desse projeto aos professores do curso, eles foram convidados a entrar em atividade, tendo as produções das crianças como inspiração, para ousarem e explorarem todos os materiais disponibilizados para a realização de um trabalho com a “nova” técnica de pintura a dedo, vivenciando, com isso, o princípio segundo o qual todos nós aprendemos em atividade.

Durante a realização do trabalho, observamos que os professores, após conhecerem a técnica, ficaram mais descontraídos, exploraram os materiais, brincaram com a tinta nas mãos, espalharam a tinta, fizeram diversas marcas com garatujas, utilizaram variados recursos para compor suas obras, deixando as figuras

estereotipadas, do início do curso, para trás, criando produções diferentes, únicas e belas (figuras 26, 27 e 28).



Figura 26



Figura 27



Figura 28

Finalizando as ações do curso, os professores compararam suas produções iniciais com as finais e puderam constatar, com isso, a transformação que sofreram. Conscientizaram-se não apenas da mudança em sua capacidade de realização da técnica de pintura a dedo, mas também da necessidade de mudar sua prática de ensino em relação a ela.

Para a avaliação do trabalho desenvolvido, foi lançada uma questão: O que do curso foi mais significativo e por quê? Os professores foram unânimes ao dizer que: “o mais significativo do curso foi descobrir a própria pintura a dedo!” Porque desconheciam essa técnica e perceberam que ensinavam, aos alunos, o procedimento de uso do dedo como se fosse um pincel.

Enfim, os professores “redescobriram” a pintura a dedo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embasados no princípio histórico-cultural, segundo o qual o que nos faz humanos não é transmitido biologicamente, mas constituído social, histórica e culturalmente, e conscientes de que o processo de humanização é, em grande parte, responsabilidade da instituição escolar, procuramos defender, neste trabalho, a escola de Educação Infantil como espaço para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas nas crianças, e não como espaço de mero acompanhamento do processo espontâneo do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, concebemos o educador não como alguém que apenas estimula e acompanha o desenvolvimento natural da criança, mas aquele que ensina, que provoca a aprendizagem das crianças e, assim, promove o seu desenvolvimento.

Essas concepções, entretanto, nem sempre governam a vida das escolas de Educação Infantil: ainda, em muitas delas, os conteúdos das artes visuais não são planejados e implementados de forma adequada, prevalecendo a utilização de práticas mecânicas, da técnica pela técnica, sem que se possibilite às crianças a apropriação de técnicas como recursos de expressão de pensamentos, ideias

e sentimentos, não favorecendo, com isso, o desenvolvimento de suas máximas qualidades humanas.

Daí a necessidade de que o professor tenha não só o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, mas também a compreensão teórica sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre sua lógica interna, para que seja capaz de organizar o percurso necessário à apropriação do conteúdo, mediante planejamento de ações sequenciadas, de forma a que cada ação dominada pela criança constitua um pré-requisito lógico para a conquista posterior (PASQUALINI, 2010).

Esse modo de conduzir o ensino pôde ser observado tanto no processo vivenciado pelas crianças do projeto descrito como pelos professores no curso de formação, em relação à pintura a dedo. Ambos os processos evidenciaram como uma técnica pode ser utilizada de forma significativa para promover o desenvolvimento da criança e do adulto, desde que o professor tenha conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, trabalhe de forma intencional e consciente na zona de desenvolvimento próximo dos alunos e promova, por esse meio, o seu desenvolvimento.

Porém, a realização de tal ensino depende de que o professor esteja preparado para organizar seu trabalho voltado à consecução desses resultados, o que exige que o educador mantenha-se em constante processo de formação continuada que lhe dê condições para repensar sua prática e desenvolver um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento das capacidades superiores da criança.

Somente o trabalho educativo consciente e intencional no ensino de artes pode contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, como a percepção, o pensamento, a imaginação, a consciência estética e a atividade criadora, tanto nas crianças como nos adultos, configurando um processo de ensino que, de fato, consegue transformações qualitativas no psiquismo dos sujeitos aprendizes, isto é, pode, de fato, ser um ensino que desenvolve o seu psiquismo.

REFERÊNCIAS

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Tradução Leandro Konder. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978, p. 183-234.

MARTINS, M. C. F. D. et al. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2010.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil*. 2010.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PEIXOTO, M.I.H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.

CONTRIBUIÇÕES DO CONTO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Claudia Tenor

UNOPAR

Botucatu-SP

ambiente prazeroso que estimule a imaginação e criatividade.

PALAVRAS- CHAVE: Contos. Literatura. Educação Infantil.

RESUMO: A literatura infantil e especialmente os contos de Fadas podem ser usados para ensinar a criança a reconhecer o mundo em que está inserida e com o qual divide seus ganhos e perdas, seus valores morais e éticos além de incentivá-las ao prazer da leitura. Este estudo teve como objetivos trabalhar contos na Etapa I da Educação Infantil, ampliar os conhecimentos das crianças e ajudá-las a desenvolverem-se nos aspectos intelectual, social, emocional e cultural. Os autores pesquisados para o desenvolvimento deste trabalho foram: Abramovich (1989), Coelho (2003), Zilberman (2004), Vieira (2005). Trata-se de um relato de experiência do estágio do curso de pedagogia, no qual foram planejadas e desenvolvidas em sala de aula cinco atividades com contos clássicos infantis. Os dados obtidos foram anotados em cadernos de registros para efeitos de análise, de acordo com Viana (2003). Os resultados evidenciaram que o trabalho com o lúdico e a literatura na sala de aula, possibilitam a socialização e a interação das crianças. No entanto, cabe ao professor ser o mediador nesse processo, incentivando a criança a gostar da literatura, proporcionando um

CONTRIBUTIONS OF HISTORY TELLING FOR CHILD EDUCATION

ABSTRACT: Children's literature and especially fairy tales can be used to teach children to recognize the world in which they are inserted and with which they share their gains and losses, their moral and ethical values, and to encourage them to enjoy reading. The purpose of this study was to work on stories in Stage I of Early Childhood Education, to improve children's knowledge and to help them develop their intellectual, social, emotional and cultural aspects. The researched authors for developing this work were: Abramovich (1989), Coelho (2003), Zilberman (2004), Vieira (2005). It is about an experiment report from the pedagogy course training, in which five activities with classical tales for children were planned and developed, inside the classroom. Data were registered in report notebooks for analysis purposes according to Viana (2003). Results showed that playful work and literature in the classroom allow for children socialization and interaction. However, the teacher is in charge

of being the mediator in this process, encouraging the child to enjoy literature and providing a pleasant environment that stimulates imagination and creativity.

KEYWORDS: Tales. Literature. Child Education.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura infantil e especialmente os contos de Fadas podem ser usados para ensinar a criança a reconhecer o mundo em que está inserida e com o qual divide seus ganhos e suas perdas, seus valores morais e éticos além de incentivá-las ao prazer da leitura.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Vieira (2005) evidenciou que desde os primórdios da humanidade, contar histórias é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. Essa atividade tão simples, mas tão fundamental, pode se tornar uma rotina banal ou representar um momento de excepcional importância na educação das crianças.

Coelho (2003) acrescentou que os contos de fadas fazem parte dos livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades. Para o autor estes livros possuem personagens pertencentes ao mundo dos mitos onde a Fada ocupa um lugar privilegiado na aventura humana. Por meio dos contos se torna possível a realização de sonhos, ideias e aspirações.

Dessa forma, na educação infantil o hábito de contar histórias para crianças desde a tenra idade parece ocupar papel de destaque nas ações educativas, e deve ser visto como uma estratégia pedagógica importante para a promoção da leitura e, conseqüentemente no desenvolvimento educacional infantil (ABRAMOVICH, 1989; VIEIRA, 2005).

As narrativas constituídas nas interações sociais aparecem como necessidade individual ou coletiva de se registrar acontecimentos histórico- culturais, verdadeiros ou imaginários, permeados de emoções, medos e fantasias (MAIA; LEITE; MAIA, 2011). Zilberman (2004) apontou que tais manifestações podem ser caracterizadas como formas de linguagens presentes nas modalidades orais e escritas, em diferentes gêneros linguísticos, que circulam nas interações sociais em sociedade.

O desenvolvimento do discurso narrativo é considerado de extrema importância para o processo de aquisição da linguagem e o adulto desempenha importante papel

no desenvolvimento das habilidades narrativas da criança. Conforme evidenciaram os estudos de Perroni (1992), Dadalto e Goldfeld (2009) é por meio da narração que a criança organiza seu passado (re) elaborando os fatos de sua experiência pessoal e o adulto colabora ao compartilhar noções de relevância narrativa; alocar turnos narrativos; suportar ou questionar a validade da história e da performance da criança e fazer perguntas eliciadoras.

Ponsoni (2010) considerou ainda que no contexto escolar, as histórias atuam como instrumentos favorecedores da interação entre o aluno e o professor, mas, principalmente, como um recurso pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem, pois as narrações de histórias infantis, na pré-escola, colaboram para o processo de aquisição do discurso narrativo, proporcionando o desenvolvimento da leitura e escrita, além de estimular o imaginário.

Nessa perspectiva, Souza e Bernardino (2011) acreditam que a atividade de contos de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental.

De fato, a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.

Curso o 5º semestre de Pedagogia e o presente estudo fez parte do estágio supervisionado. Face à importância do trabalho com contos na Educação Infantil foram elaborados planos de aulas para alunos da Etapa I com o objetivo de ampliar os conhecimentos das crianças e ajudá-las a desenvolverem-se nos aspectos intelectual, social, emocional e cultural.

2 | METODOLOGIA

O estágio supervisionado foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil de um município do interior paulista no período de 19 de Fevereiro a 18 de Abril de 2019. A escola atende cerca de 190 alunos na faixa etária de 4 meses a 5 anos que frequentam desde o berçário a Etapa II da Educação Infantil.

Para o desenvolvimento do estudo foi selecionada uma sala de aula da Etapa I da Educação Infantil, contendo 21 alunos, sendo 13 do gênero masculino e 8 do gênero feminino, com faixa etária de 3 a 4 anos.

Durante o período do estágio foi realizado inicialmente observação da atuação da professora regente da Etapa I. Posteriormente a estagiária conversou com a professora a respeito da proposta a ser desenvolvida e foi acordado com a mesma que seria trabalhado os seguintes contos clássicos infantis: Branca de Neve, Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho e Pinóquio. Os planos de aulas foram apresentados à professora regente e os dados das regências foram anotados em forma de registros.

O quadro 1 a seguir apresenta as atividades desenvolvidas na escola de educação infantil, a metodologia e recursos utilizados.

Atividades	Metodologia	Recursos
Atividade 1- Branca de Neve	Narração da história	Livro de História.
Atividade 2- Branca de Neve	Narração e dramatização dos alunos	Livro de história, adereços e fantasias, máscaras da Branca de Neve e dos sete anões, coroa e capa da rainha, capa e nariz da bruxa, coroa do príncipe, chapéu do caçador.
Atividade 3- Os Três Porquinhos	Narração e dramatização dos alunos	Livro de história, adereços e fantasias, nariz, orelhas, rabo e gravata dos porquinhos, fantoche do Lobo Mau, três casinhas confeccionadas em papel cartão para representar a casa de palha, de madeira e tijolo.
Atividade 4- Chapeuzinho Vermelho	Narração da história com os fantoches	Livro de história e fantoches do Chapeuzinho Vermelho, lobo mau, vovó, caçador.
Atividade 5- Pinóquio	Narração da história com os fantoches	Livros de história, fantoches do Pinóquio, Gepeto, fada, grilo falante, homem do circo.

Quadro 1- Atividades, metodologias e recursos utilizados na Educação Infantil

Fonte: elaboração do próprio autor

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira atividade com o conto Branca de Neve os alunos foram convidados a sentarem-se em círculo para ouvir a história. A história foi narrada e as figuras do livro apresentadas aos alunos. Os alunos interagiram durante o conto, antecipavam o final da história e faziam comentários a respeito dos personagens.

Na segunda atividade com o conto Branca de Neve os alunos foram convidados para representarem em forma de teatro. Inicialmente foi explicada a atividade aos alunos e junto aos mesmos decidiu-se quem iria representar cada personagem. Para que todos pudessem participar foram divididos em dois grupos e ocorreram duas apresentações. A estagiária narrou a história e mediou as situações de interpretações.

Ao finalizar a primeira encenação outro grupo de alunos foi representar os personagens e os demais assistiram. Durante a encenação os alunos interagiam entre si, enquanto um grupo apresentou o outro observou e depois foi feita a troca de grupos.

Durante a terceira atividade com o conto Os Três Porquinhos, os alunos foram convidados a sentarem-se em círculo para ouvir a história. A estagiária realizou a leitura pausadamente, perguntando as crianças sobre o contexto da leitura. Ao finalizar o conto conversou informalmente sobre a história e questionava os alunos.

Em seguida convidou-os para representarem em forma de teatro e junto aos mesmos decidiu quem representaria os personagens. Para que os alunos interessados em encenar participassem foram divididos em dois grupos e ocorreram

duas apresentações. A estagiária narrou a história e mediou as situações de interpretações junto aos alunos.

Na quarta atividade, com o conto Chapeuzinho Vermelho a estagiária convidou os alunos a sentarem-se em círculo para ouvir a história. Fez a leitura do conto pausadamente, conversou informalmente sobre a história e questionou os alunos a respeito dos fatos narrados. As crianças interagiram durante o conto, antecipavam a história e comentavam as cenas que já conheciam.

Posteriormente a estagiária apresentou os fantoches do Lobo Mau, Chapeuzinho Vermelho, Vovó e o Caçador e narrou a história fazendo uso dos mesmos.

Os alunos prestaram a atenção e interagiram com a narradora durante o conto. Posteriormente os alunos manusearam os fantoches e interagiram entre si. Para finalizar a atividade a estagiária cantou junto aos alunos a música “Pela Estrada Fora”, os alunos acompanhavam e cantavam em coro.

Durante a quinta atividade com o conto Pinóquio, a estagiária solicitou aos alunos para sentarem-se em círculo e convidou-os a ouvir a história. Após a leitura conversou informalmente com os alunos e fez questionamentos.

Em seguida recontou a história fazendo uso dos fantoches do Pinóquio, fada, Gepeto, homem do circo e Grilo Falante. Os alunos interagiram e antecipavam a história. Finalizado o conto os alunos puderam manusear os fantoches e interagir com os colegas.

Foi possível perceber que as atividades de conto possibilitaram maior interação entre os alunos, incentivando-os a ouvirem a história e a se expressarem verbalmente. De acordo com Souza e Bernardino (2011) as narrativas estimulam a criatividade, a imaginação e a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social, afetivo, exploram a cultura e a diversidade.

No que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho com histórias no contexto escolar, Ponsoni (2010) evidenciou que contribui como instrumentos favorecedores da interação entre o aluno e o professor, além de ser um recurso pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o processo de aquisição do discurso narrativo, proporcionando o desenvolvimento da leitura e escrita, além de estimular o imaginário.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias infantis, os contos e as fábulas são recursos que possibilitam trabalhar a sensibilização das crianças com a intenção de conseguir mudança de

atitudes comportamentais. Por meio do trabalho com contos, é possível explorar a literatura infantil, desenvolvendo nos alunos noções de valores e incentivo a leitura, bem como o hábito de ouvir com atenção histórias, sabendo reconta-las com coerência e coesão.

As situações vivenciadas de dramatizações dos contos possibilitou maior interação entre professor- aluno, aluno- aluno, além de auxiliar as crianças a se expressarem por meio de diferentes linguagens.

Foi possível constatar que o trabalho com o lúdico e a literatura na sala de aula, possibilitam a socialização e a interação das crianças. No entanto, o professor deve ter claro que cada aluno tem seu tempo para aprender, sendo importante considerar suas vivências e experiências anteriores.

Cabe então ao professor ser o mediador nesse processo, incentivando a criança a gostar da literatura, proporcionando um ambiente prazeroso que estimule a imaginação e criatividade, permitindo aos alunos novas descobertas, fortalecendo assim suas potencialidades e possibilitando a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BELLI, Roberto; MARQUES, Cristina. **Branca de Neve**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.

_____. **Chapeuzinho Vermelho**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.

_____. **Os Três Porquinhos**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.

_____. **Pinóquio**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em 28. Fev. 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2003.

DADALTO, Eliane Varanda; GOLDFELD, Márcia. Características comuns à narrativa oral de crianças na pré- alfabetização. **Revista CEFAC**, v.11, n. 1, p. 42-49, 2009.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; LEITE, Maria Lucia Pereira; MAIA, Ari Fernando. O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré- escola. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 86, p. 144-155, 2011.

PERRONI, Maria Cecília. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PONSONI, Adriana. **Comunicação suplementar e alternativa no discurso narrativo do aluno com paralisia cerebral**. 2010. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia

pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**. Vol. 6, jul. dez. 2011

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. In: VIANA, Heraldo Marelim (Org). Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, v. 38, p. 10-11, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

“PRIQUITO” OU PERIQUITO? EIS A QUESTÃO!

Elisângela de Oliveira Baracho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Currais Novos – RN

RESUMO: Esta pesquisa tem como tema: **“Priquito” ou Periquito? Eis a questão!** Seu principal objetivo é apresentar reflexões sobre como se dá a aquisição da linguagem oral pelos educandos na educação infantil. O presente trabalho encontra-se fundamentado numa pesquisa bibliográfica no RCNEI, e a luz dos teóricos como: Geraldi, Cury, entre outros cujas ideias enveredam na busca de mostrar caminhos de como se dá o processo de apropriação da linguagem oral, instigando um repensar pedagógico. Ainda frente aos teóricos, a aquisição da linguagem se dá devido à interação que as crianças possuem com o ambiente que a rodeia e o convívio com outros da espécie, e as práticas de oralidade se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito. Os resultados desta reflexão estão registrados ao longo do trabalho e espera-se desta forma poder contribuir de forma significativa instigando um novo olhar para o trabalho da linguagem oral nas salas de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem oral. Crianças. Educação Infantil

“PRIQUITO” OR PARAKEET? THAT IS THE QUESTION!

ABSTRACT: This research has as its theme: Priquito “or Parakeet? That is the question! Its main objective is to present reflections on how oral language acquisition occurs in children’s education. The present work is based on a bibliographic research in the RCNEI, and the light of the theoreticians like: Geraldi, Cury, among others whose ideas go in search of showing ways of how the process of appropriation of oral language takes place, instigating a pedagogical rethinking. Still in front of the theoreticians, the acquisition of the language is due to the interaction that the children possess with the environment that surrounds it and the conviviality with others of the species, and the orality practices constitutes one of the basic axes in the infantile education, given its importance for the formation of the subject. The results of this reflection are recorded throughout the work and it is hoped in this way to contribute significantly instigating a new look at the work of oral language in nursery rooms.

KEYWORDS: Oral language. Children. Child education

1 | INTRODUÇÃO

A problemática em questão parte de pressupostos fundamentais, pautados no paradigma construtivista do conhecimento, de que as crianças são curiosas e investigativas desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Nesse processo constante de construção e reconstrução, as estruturas de pensamento das crianças sofrem mudanças significativas que repercutem na possibilidade de compreenderem, de modo diferenciado, tanto objetos quanto a linguagem usada para representá-los.

Partindo do princípio de que toda criança aprecia ser valorizada e ouvida com atenção, nada melhor para iniciar um trabalho pedagógico em sala de aula com questionamentos construídos por elas, possibilitando-as associações com os conhecimentos culturais e sociais produzidos pela sociedade e que fazem parte dos objetivos apresentados na proposta curricular da Educação Infantil.

É nessa perspectiva que efetivamos o presente artigo: “*Priquito*” ou periquito? Eis a questão! O trabalho foi desenvolvido na Creche Margarida Cunha, da rede municipal de ensino de Currais Novos/RN, no bairro Juscelino Kubitschek. A referida creche atualmente, atende cerca de trezentos e cinquenta e seis crianças, na faixa etária de 2 a 5 anos, funcionando no turno diurno (matutino e vespertino), com dez salas de aulas e dezoito turmas.

A pesquisa foi desenvolvida com crianças bem pequenas do turno matutino, numa sala com 28 crianças na faixa etária de 3 anos de idade, tendo duração de quinze dias letivos. O tema de estudo desencadeou-se a partir de um comportamento diferenciado de uma criança durante a rotina de trabalho escolar. Uma das crianças usava frequentemente a palavra *priquito* como uma forma de manifestar sua insatisfação com os colegas e/ou com a chamada de atenção por parte da professora. No momento da roda, eis que surgiu a questão: *priquito* ou periquito? Passamos então a questionar as crianças acerca do uso adequado daquela palavra. O tema causou uma euforia na turma, que nos levou a indagar sobre o comportamento do colega: o que fazer?

O problema em questão nos direcionou aos estudos de Cury (2003), segundo o qual, “a arte de perguntar abre as janelas de nossa mente e nos faz pensar sobre o mesmo problema a partir de vários ângulos”. Sendo assim, os nossos questionamentos nos impulsionaram a construir diversas possibilidades que desencadeou o rumo da pesquisa, resultando na organização do tema em questão.

Considerando a linguagem como um dos aspectos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, seu principal objetivo é apresentar reflexões sobre como se dá a aquisição da linguagem oral pelos educandos na Educação Infantil; a escolha desse tema se justifica em face do desafio de inserir nas salas de atividades situações em que as crianças possam utilizar a fala. Com isso,

nos propomos a elaborar algumas estratégias visando levar os alunos a pensarem sobre a representação simbólica da linguagem como expressão dos objetos e do mundo que nos rodeia.

A pesquisa sobre o periquito, um pássaro da região seridoense, foi o eixo norteador do nosso estudo, a partir do confronto com a palavra *priquito* anunciada constantemente pela criança. Tendo em vista ser um pássaro bastante comum, desenvolvemos nossa pesquisa partindo de questionamentos e observação em campo, as quais nos possibilitaram uma variedade de atividades e dinâmicas envolvendo as diversas áreas de conhecimento que deram sentido a essa pesquisa.

Diante do exposto, delimitamos alguns dos objetivos do estudo realizado no projeto a partir dos questionamentos feitos pelas crianças.

- Desenvolver a linguagem oral através de vivências com o animal;
- Experimentar o contato com a ave;
- Observar as características dos animais que pertencem ao seu cotidiano;
- Perceber os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;
- Identificar e nomear as partes existentes no corpo do animal;
- Perceber a existência de diferentes tipos de aves e habitat;
- Reconhecer sua alimentação.

Para o desenvolvimento da pesquisa em estudo foram integrados os Campos de Experiências, referendado no Documento Curricular do RN:

- Leitura, Escrita e Oralidade;
- Artes, sensibilidade, Humanização, Musicalidade, Estética, Sensibilidade;
- Ciências da natureza, Preservação da natureza, Anatomia, Habitat, Matemática, Relações sobre Quantidades e Transformações;
- Construção da Identidade e Autoconhecimento;
- Corpo, Autoconhecimento, desenvolvimento físico;

Considera-se que o contato com animais pode ser uma forma de a criança aprender e exercitar elementos importantes para seu amadurecimento, como o afeto, o cuidado, o respeito e a dedicação. As responsabilidades e as exigências desses pequenos animais mostram às crianças que outros seres vivos precisam desses elementos para sobreviver.

A esse respeito o RCNEI (1998, pág.188) declara:

[...] o trabalho com os seres vivos e suas intrincadas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural. A construção desse conhecimento também é uma das condições necessárias para que as crianças possam, aos poucos, desenvolver atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente, bem como atitudes relacionadas à sua saúde.

Do ponto de vista metodológico, optamos por uma sequência de etapas,

articuladas e integradas em si, as quais foram sendo construídas coletivamente com a turma.

O ponto de partida deu-se na Hora da Roda. É o primeiro momento da nossa rotina de trabalho, onde todas as crianças se reúnem junto a professora para discutir acerca das novidades, das tarefas realizadas em casa e das atividades do dia. Iniciamos a conversa questionando o comportamento do colega da turma e o uso da palavra: *priquito* ou *periquito*? As crianças responderam com risos e, outras, em silêncio! A partir daí registramos ambas as palavras no quadro, passamos a questionar as crianças sobre as formas de registros das palavras e observamos que elas são escritas de formas parecidas. Prosseguindo, fizemos uso do dicionário e mostramos que não existe a palavra Priquito. Procuramos a palavra periquito e logo descobrimos que era uma ave verde. Então, a palavra é periquito! Em seguida, lembramos que no bairro havia um pássaro chamado de periquito. Decidimos realizar um estudo sobre o periquito a partir de uma aula-passeio realizada no dia seguinte.



Foto 1 – Aula - passeio

Ao vivenciarem situações em que são protagonistas do aprendizado e não meros expectadores, as crianças se sentem valorizadas.

Segundo o RCNEI (1998, pág.172) é necessário considerar que:

É por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com o de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e ideias a contextos mais amplos que a criança poderá construir conhecimentos mais elaborados.

Verifica-se que diálogos concretos vão constituindo o pensamento dos pequenos, pois através do intercâmbio com outras pessoas, sejam adultas ou crianças. Elas vão apreendendo e ressignificando seus aprendizados.

No dia seguinte realizamos a nossa aula-passeio, tendo em vista conhecer o dito periquito: mostrar o animal, suas características e o habitat, a sua alimentação e as suas necessidades vitais. Exploramos as cores do animal e a quantidade de patas e asas. Todas as crianças observaram atentamente o pássaro. Euforia e animação era o sentimento que envolvia toda a turma, ocasionando interesse pelo mundo natural e confrontando-o suas hipóteses com informações novas, inclusive para que algumas perdessem o medo de aproximar-se da ave. As crianças queriam saber se o animal falava, o que comia, o que fazia e o nome dele. As indagações seguiram o tempo todo e o professor fazia o papel de escriba. Saímos de lá, todos contentes e curiosos para discutir o assunto.



Foto 2 – Vivência com o animal

Conforme Freinet acreditava que o interesse da criança não estava na escola e sim fora dela, idealizou a aula-passeio, com o objetivo de trazer motivação, ação e vida para a escola, pois observou quanta coisa podia ser ensinada nos passeios.

O contato com a ave nos proporcionou a troca de ideias e a busca por informações e conhecimentos novos acerca da mesma. Os alunos aprenderam que a ave é um animal coberto de penas, que voa, tem bico, sua cor, alimentação, que tem duas patas e duas asas, o habitat e suas necessidades vitais. O mais importante foi

que aquela expressão falada continuamente na sala de atividades foi esquecida, depois que a criança vivenciou o animal através de uma aula-passeio. Nesse momento, passamos à atividade escrita, em que o professor foi o escriba e todas as perguntas investigadas e os acontecimentos da aula-passeio foram registrados sob a forma de escritas e desenhos, proporcionando a criação e a recriação de formas expressivas, interiorizando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade que poderiam ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

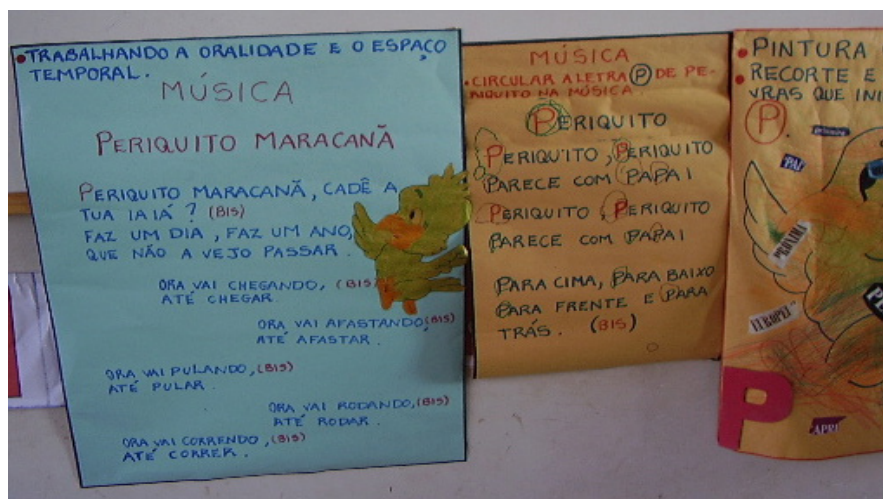


Foto 3 – Alguns registros das atividades

Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio histórica e, então, “como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20). A linguagem, nesse contexto, é o local das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem. Nesta concepção o falante realiza ações, age e interage com o outro (com quem ele fala).

Esta linha de pensamento corrobora com a visão de Geraldi (1997, pág.41) quando ressalta:

Mas do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor e receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam a fala...onde os falantes se tornam sujeitos.

Portanto, a linguagem toma uma dimensão mais ampla e não uniforme, pois inserindo num contexto ideológico e sociocultural, ela não tem direção preestabelecida, vai depender da interação entre os dois sujeitos.

A Contação da história foi nossa próxima atividade com o título: Lucrécio, o papagaio contador de história, que faz parte da coleção: As aventuras dos filhotes. Nessa história, o papagaio é o personagem principal e narra as suas aventuras. Realizamos a interpretação da história oralmente, tomando como referência a relação

com o pássaro em estudo. A curiosidade e ansiedade pelo grupo demonstraram o quanto essa estratégia é motivadora para as crianças. Encerramos esse momento com a história contada em CD.

Em continuidade à atividade anterior, as crianças fizeram o registro da história sob a forma de desenhos e escritas.

No momento da atividade escrita, as crianças trabalharam com o uso fonético da palavra periquito, enfatizando a inicial da palavra, isto é, da letra P, e em seguida todas as letras da palavra foram trabalhadas. A primeira tarefa foi o desenho e a pintura do periquito, com ênfase nas cores.



Foto 4 – Registros escritos

A música “Periquito” foi outra estratégia desenvolvida. Exploramos a representação corporal, a partir da letra da música. Foi importante trabalharmos em forma de painel o texto, explorando coletivamente através da leitura oral. Em seguida, as crianças circularam no painel as palavras que começavam com o som da letra P. Sendo, o cartaz afixado na sala de aula, ao término da atividade.

Em continuidade à tarefa anterior, as crianças se organizaram em pequenos grupos, pesquisaram e recortaram palavras em jornais e revistas que continham a letra P.



Foto 5 – Atividade com pesquisa

A pintura coletiva da ave foi uma atividade de arte a qual desenhamos o periquito em tamanho grande numa folha de papel madeira. Convidamos todas as crianças para pintar coletivamente o desenho da ave. As cores diversas estiveram presentes na pintura, haja vista que, além da exploração da cor da ave em estudo, fizemos a comparação com outros tipos de aves. Em seguida, colaram as palavras da atividade anterior em torno do desenho e afixaram na sala de atividades.



Foto 5 – Arte com pintura

As crianças trabalharam com a música *Periquito Maracanã*, da obra: Lucrécio, o papagaio contador de histórias. Todas as crianças acompanharam os comandos da letra da música, com expressões corporais e muito movimento. Em seguida,

a professora registrou a letra da música em folha de papel madeira para que as crianças observassem como se escreve. Afixamos o cartaz na exposição da sala de aula.

Segundo o RCNEI (1998, p.28),

O brincar é uma atividade considerada como linguagem infantil que ocorre no plano da imaginação. Para a criança poder imaginar é preciso ter o domínio da linguagem simbólica, ou seja, a criança deve apropriar-se de elementos da realidade e atribuir-lhes novos significados. A brincadeira consiste na capacidade das crianças criarem e recriarem o mundo, dando valores e significados diferentes da realidade.

Com base na afirmação supracitada, é brincando que as crianças constroem e reconstróem seus próprios conceitos da realidade que a cerca.



Foto 6 – Corpo, gestos e movimento - Música: Periquito Maracanã

Encerramos o projeto com a exposição de todas as atividades realizadas em sala de aula, na aula-passeio e registros fotográficos. Foi feita a exibição de fotos em DVD para a exposição aberta à comunidade, com a participação da família e toda comunidade escolar.

A prática avaliativa foi continuada tomando como referência a participação ativa das crianças e o desempenho individual de seus participantes no conjunto das atividades realizadas durante o desenvolvimento do projeto. No acompanhamento sistemático das atividades realizadas foi elaborado um registro diário das produções

das crianças, pautado em observações e anotações da professora, como parte do planejamento pedagógico da Educação Infantil.

2 | ALGUMAS PERCEPÇÕES

- Euforia e animação era o sentimento que envolvia toda a turma, ocasionando interesse pelo mundo natural;
- Algumas crianças perdessem o medo de aproximar-se da ave.
- O contato com a ave proporcionou a troca de ideias e a busca por informações e conhecimentos novos acerca da mesma;
- Construção de novos conceitos, como: a ave é um animal coberto de penas, que voa, tem bico, sua cor, alimentação, que tem duas patas e duas asas, o habitat e suas necessidades vitais;
- O mais importante foi que aquela expressão falada continuamente na sala de Educação Infantil foi esquecida, depois que a criança vivenciou o animal através de uma aula-passeio.

As curiosidades foram superadas à medida que o estudo evoluía e as intervenções foram feitas através de diversas estratégias de ensino e aprendizagem. É notório salientar a criança que anunciava a palavra *priquito*, uma vez que não tornou a apresentar o mesmo comportamento e nem mesmo a repetir a palavra e as crianças ampliaram seu vocabulário passando assim a desenvolver melhor a linguagem oral.



Foto 7 – Roda de Diálogos

O presente projeto foi motivo de orgulho da escola, sendo apresentado e discutido coletivamente em outras escolas públicas do Município de Currais Novos e servindo de referência na construção da prática pedagógica de outros profissionais da Educação Infantil. Foi relevante a participação de todos os membros da creche, desde a equipe de apoio no cuidado das crianças durante a realização da aula-passeio, até a equipe técnica e pedagógica que cuidou do registro fotográfico e da confecção do DVD para a exposição na instituição. A exposição dos trabalhos oportunizou a família e aos profissionais da creche um contato com as experiências vividas pelas crianças, compartilhando assim a aprendizagem construída durante as atividades, colaborando como estímulo positivo para a autoestima da turma. Portanto, foi uma pesquisa significativa, participativa que envolveu toda a comunidade escolar.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das inúmeras inovações presentes no cotidiano social e das tecnologias avançadas do mundo globalizado, a educação ainda é e continuará sendo o único caminho que assegura o ser humano na plenitude de viver em uma sociedade justa e igualitária. Por isso, essa educação deve constituir em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e encarada como fator preponderante às transformações sociais.

Nesta concepção, o tema abordado no corpo deste trabalho trouxe um novo olhar sobre o processo de aquisição da linguagem oral, como também o desafio que envolve a nossa prática educativa, uma vez que não basta apenas a necessidade de comunicar-se para o desenvolvimento da linguagem, é necessário que ao ser inserida no ambiente escolar, todos os recursos sejam disponibilizados para favorecer a ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. As experiências do cotidiano oferecem elementos para a criança organizar seu pensamento, interagir com o meio e realizar suas próprias escolhas.

Cabe frisar que, o embasamento teórico que fundamentou a pesquisa, através de uma variedade de informações sob a ótica de vários teóricos, acrescentou e ressignificou o aprendizado.

Neste contexto, é vivenciando o dia a dia de uma escola que se percebe a ligação que há entre teoria e prática, e que diversas são as possibilidades para se discutir, avaliar ou propor padrões de qualidade na Educação Infantil.

É preciso que nós, enquanto, educadores tenhamos sempre presente, que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas algo em constante movimento e transformação.

Portanto, não se pode deixar de reconhecer a importância de ter cumprido a missão de produzir um trabalho tão significativo e acima de tudo permeado de

informações tão necessárias ao sucesso da nossa prática docente.



Foto 8 – Observação da ave

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3 vol, 1998.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte; Educação Infantil /Ensino Referência / PMALFA.

FREINET, Celestin. **Ensaio da psicologia sensível**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

A MEDIAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edla Barbosa Cavalcanti de Souza

Supervisora Educacional do Município de
Bananeiras-PB
edlabc@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Professor- Crianças-
Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Sendo a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é responsável pelo desenvolvimento da criança. Neste sentido as atividades devem ser pautadas no lúdico e na inserção de metodologias que favoreçam a criatividade e curiosidades na primeira infância. Esse trabalho tem como objetivo discutir a experiência do trabalho pedagógico com projetos didáticos em uma escola de Educação Infantil do município de Bananeiras/PB, no ano de 2016. A discussão tem como ênfase o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na fase pré-escolar, envolvendo dezenove crianças, com idades de 4 e 5 anos. Para construção do trabalho foi tomado como referencial teórico, estudos desenvolvidos por Vasconcellos (2000); Zabala (1998); Barbosa e Horn (2008) e Hernandez (1998), os quais

abordam temáticas sobre projetos didáticos na Educação Infantil refletindo sobre os sentidos da realização desses projetos para a produção do conhecimento nesse nível da educação básica. Na pedagogia de projetos, a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção do seu saber operatório e esse sujeito, que nunca está sozinho ou isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor. O professor assume o papel de mediador, valorizando o que os alunos já sabem e o que eles querem saber, estimulando a criança neste processo educativo, no qual o mesmo torna-se o principal protagonista.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

TEÓRICO-

A metodologia que descrevemos nesse trabalho está constituída pela própria organização dos projetos didáticos. Nesse sentido, registramos os processos vivenciados pelo grupo de crianças e professores na construção de dois projetos intitulados: “A Cabra” e “O peixe”, cuja duração foi de três meses. Os temas mencionados foram sugeridos e votados pelas crianças a partir de suas curiosidades sobre a anatomia destes animais, realizada no momento da rotina

denominado de roda de conversa. Organizou-se com o grupo um registro sobre o que as crianças já conhecem sobre os temas e o que gostariam de saber. Os projetos mencionados tiveram como conteúdos de pesquisa o habitat, as características físicas, a alimentação, reprodução e as relações de semelhanças e diferenças entre a vida destes e de outros animais. Os procedimentos metodológicos adotados para a realização do projeto foram: aulas de campo nos laboratórios de caprinocultura e aquicultura situados na Universidade Federal da Paraíba – Campus-III, localizado na cidade de Bananeiras–PB. Nesses espaços, as crianças foram atendidas por técnicos especializados, tendo acesso a diferentes espécies e idades de caprinos e peixes. Puderam realizar observações e registros que viabilizaram a realização e comparações que suscitaram questionamentos aos responsáveis do local sobre as dúvidas e as curiosidades que tinham sobre estes animais, realizar a ordenha e provar o leite produzido pelas cabras, bem como cuidar de um peixe ornamental de aquário em sala de aula. Como cita Barbosa e Horn (2008. p41) As crianças podem ouvir, saber os nomes, mas o que lhes interessa é poder ter a experiência de cuidar do peixe. Aprendendo com as experiências e mediação do professor. A partir desta observação iniciamos leituras de textos informativos nas rodas de conversas, leituras de textos literários e outras atividades, enfatizando o brincar. A experimentação de diversos tipos de materiais tornou-se também uma experiência prazerosa, nas atividades lúdicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A nossa discussão apresenta como princípio uma reflexão sobre a perspectiva de se trabalhar com projetos pedagógicos em sala de aula. Os projetos pedagógicos em sua metodologia de trabalho educacional, tem por finalidade organizar a construção do conhecimento dos educandos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre as crianças e educadores. Trabalhar com projetos não significa ter uma aula mais dinâmica, é um recurso importante, uma metodologia de trabalho destinada a dar vida ao conteúdo tornando a escola mais atraente. Nesse sentido o trabalho com projeto apresenta uma perspectiva de ensino e aprendizagem, na qual a relação professor/aluno e aluno/professor passa a ser mais dialogada e a organização do trabalho pedagógico pelo professor passa a ser uma reflexão construída coletivamente no interior da sala de aula com a participação efetiva dos alunos. O professor precisa ter domínio do conteúdo que será explorado, dominando e organizando através de seus estudos, bem como na forma que irá mediar o projeto. Nessa dimensão, o professor deverá preocupar-se em estudar de modo aprofundado a temática a ser focalizada, explorando-a e levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos (BARBOSA e HORN,2008.p.45) Compreendendo que desde as primeiras etapas da educação básica devemos enquanto educadores estar possibilitando a

participação autônoma dos educandos, considerando o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão e nessa relação a pedagogia de projetos encontra-se como uma possibilidade de operacionalização dessa perspectiva pedagógica. A educação é projeto, e, mais do que isto, encontro de projetos; encontros muitas vezes difíceis, confiantes, angustiante mesmo; todavia altamente desafiador, e, porque não dizer, prazeroso, realizador (VASCONCELLOS, 2000). Acreditamos que o trabalho com projetos didáticos em sala de aula aumenta nossas possibilidades de construção de conhecimentos acerca de como se dá ao ato de aprender e ensinar, bem como nos dá a oportunidade de dialogar com a realidade dos alunos mediando um processo de aprendizagem mais significativa, ao que se refere aos conteúdos escolares, visto que há de fato a concretização de que o conteúdo não é matéria disciplinar (ZABALA, 1998). Essa perspectiva viabiliza uma compreensão maior sobre as articulações entre áreas de conhecimento, propiciando uma relação não linear com o ato de aprender e ensinar. Precisamos perceber a criança como um ser em desenvolvimento, com vontade e decisões próprias, cujos conhecimentos, habilidades e atitudes são adquiridos em função de suas experiências, em contato com o meio, e através de uma participação ativa na resolução de problemas e dificuldades. Vem a preparação e o planejamento; nesta segunda etapa, planeja-se o desenvolvimento com as atividades principais, as estratégias, a coleta do material de pesquisa, a definição do tempo de duração do projeto, e como será o fechamento do estudo do mesmo. Ainda nesta fase o educador deve elaborar com as crianças a diagnose do projeto que consistem registrar os conhecimentos prévios sobre o tema (o que já sabemos), as dúvidas questionamentos e curiosidades a respeito (o que queremos saber) e onde pesquisar sobre a temática, objetivando encontrar respostas aos questionamentos anteriores (como descobrir) (HERNANDEZ, 1998). O Diálogo construído nas rodas de conversas instituída na rotina como primeira atividade de planejamento diário realizada com as crianças, permitiu que elas organizassem com os professores esta sistematização do percurso de estudo, bem como fossem capazes de identificar os instrumentos e recursos utilizados para construção da investigação acerca do tema. Essas atividades valorizam o esforço da criança, contribuindo para a formação do autoconceito positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que na metodologia de projetos, a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber e este sujeito, que nunca está sozinho ou isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor, com conhecimentos já adquiridos e com os seus colegas. Nesse contexto a ação pedagógica do professor assume uma identidade investigativa e mediadora. O papel do educador, em suas intervenções é o de estimular, observar, registrar e criar situações de aprendizagem

a partir das indagações e curiosidades dos educandos. É fundamental que este saiba produzir perguntas pertinentes que façam as crianças pensarem a respeito do conhecimento que se espera construir, pois uma das tarefas do educador é, não só fazer o educando pensar, mas acima de tudo, ensiná-lo a pensar certo. Nesse sentido, o mais importante no trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento empregado a ele, pois é preciso saber estimular o trabalho a fim de que o estudo torne-se de interesse do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor. Por isso, ao desenvolver um projeto de trabalho, os educadores devem estar cientes que algumas etapas devem ser seguidas: A intenção, na qual o educador deve organizar e estabelecer seus objetivos pensados a partir das necessidades de seus alunos, para posteriormente se instrumentalizar e problematizar o assunto, mediando a curiosidade das crianças na elaboração do projeto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo : Libertad,2000.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar** / Antoni Zabala; trad. Emani F. da F. Rosa- Porto Alegre: Arte Med, 1998.

EU SOU UM DINOSSAURO: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS COM OS ANIMAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Alexandra Barbalho Rodrigues dos Santos

CMEI Maria do Socorro Araújo de Meneses

Parnamirim /RN

RESUMO: O presente trabalho foi desenvolvido durante o segundo semestre no Centro Municipal de Educação Infantil Maria do Socorro Araújo Meneses localizado no município de Parnamirim em Passagem de Areia com duas turmas de nível IV(matutino e vespertino) apresentando como ponto de partida o projeto da instituição encaminhado para a UNESCO intitulado “ Brincando eu aprendo a preservar para o meu planeta sustentar”. Como objetivo norteador visamos ampliar o conhecimento acerca dos animais diante do interesse e envolvimento das crianças com esse tema de forma lúdica desencadeando dessa maneira o respeito, a valorização e a conscientização desses seres que fazem e fizeram parte do contexto da sociedade. Diante do exposto observamos, a necessidade a partir da reflexão da tessitura das relações com as crianças e as suas falas o trabalho com a temática, pois permite o envolvimento e a participação ativa das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Animais; Envolvimento.

1 | INTRODUÇÃO

No cotidiano da Educação Infantil a partir das conversas e interações com o grupo (na relação criança-criança e criança-professor) observamos que as crianças em suas falas diante do seu contexto social reportam aos animais em diferentes contextos adentrando assim o universo da primeira infância.

Nesse cenário os animais estão presentes em suas casas, sejam como animais de estimação, nas ruas, no CMEI (em músicas, apresentações culturais, DVDs, nos meios de comunicação e no pensamento como forma de desejo e anseio por tê-los em sua companhia.



Figura 1: Brinquedos do contexto familiar adentrando o universo escolar

Observando as turmas do nível IV (crianças com faixa etária de 3 a 4 anos) em sua rotina os animais se fazem pertinentes desde o período de adaptação em que uma mãe ao levar a filha para a instituição no turno matutino trouxe um filhote de cachorro e dessa maneira acarretou um vislumbamento das crianças com o mesmo.

Concomitantemente uma criança do turno vespertino ao apresentar encantamento pelo animal dinossauro (com imitações do andar, expressão corpórea, emissão de som) desencadeou na turma conversas durante a roda logo por sua vez interações, indagações e questionamentos que aguçaram a curiosidade e o despertar do projeto.

Durante a roda de conversa a partir de músicas pertinentes à construção da identidade e socialização entre o grupo como por exemplo: “A canoa virou...”; “Tem um menininho sentado na rodinha” na qual as crianças expressavam seu nome, observávamos que uma criança no turno vespertino, em alguns momentos, identificava-se como um dinossauro diante do grupo, cantando uma música relacionada ao dinossauro.

Diante dessa circunstância algumas crianças adentravam na brincadeira como se estivessem diante de um dinossauro demonstrando envolvimento e comportamento de entusiasmo vivenciando a relação entre o animal e as pessoas.

Além disso no horário matutino as crianças sejam na roda, por meio de músicas remetiam aos animais como também em suas vestimentas e fatos do seu cotidiano.

As crianças apresentavam sejam por meio de desenhos do animal preferido relatos do fim de semana, dentre outras abordagens os animais em seus registros conforme a imagem abaixo:

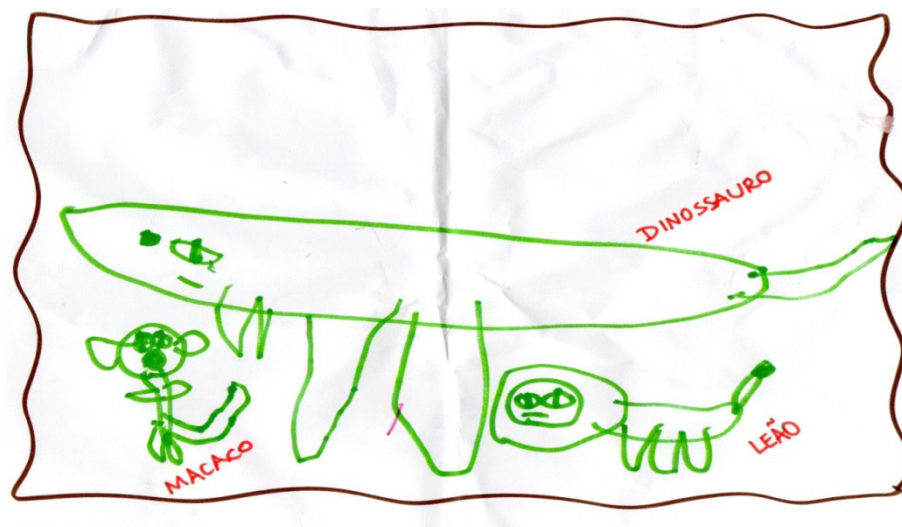


Figura 2: Desenho realizado por uma criança do turno vespertino

Fonte:Acervo do projeto

2 | OS ANIMAIS E O BRINCAR NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os animais e o brincar possuem uma relação intrínseca nesse projeto tendo em vista que as crianças utilizam em suas brincadeiras os movimentos de animais, dentre eles, o dinossauro.

Diante dessa vivência descrita dialogamos com FERREIRA, 2011 ao expressar em sua fala que a criança “[...] ao brincar/jogar, mistura realidade e fantasia, o que lhe dá a oportunidade de avançar para novas etapas de domínio do mundo que a cerca”.

Ao brincarem as crianças interagem, constroem conhecimento, vivenciam papéis, socializam, ampliam suas linguagens bem como seu repertório oral e expressivo.

Dessa maneira o brincar proporciona às crianças a imbricação com o universo lúdico da infância, de imaginação, criatividade, fantasia, organizando e vivenciando experiências com o outro, consigo mesma e com o mundo.

Nesse cenário, no CMEI Maria do Socorro é oportunizado momentos de vivência, a organização dos momentos: espaços/tempos para os sujeitos que brincam de forma viva e significativa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI,2010; as brincadeiras e as interações são consideradas como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil.

Como atividade da criança em sua singularidade e especificidade o brincar torna-se intrínseco a infância nas quais as práticas pedagógicas decorrentes da rotina devem possibilitar a

“[...]Interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra,assim como o não desperdício dos recursos naturais[...]”DCNEI(2010, p.26).

Os animais fazem parte da biodiversidade na terra proporcionando a partir do que as crianças demonstram no cotidiano, seus interesses pela temática, uma aprendizagem significativa, apropriando e ressignificando conhecimentos.

Concordamos com o documento da Base Nacional Curricular no que tange a educação Básica frente as competências gerais para a Educação Infantil os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no que concerne a aprendizagem e o desenvolvimento o brincar faz-se presente como um dos direitos de forma que as crianças possam

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros(crianças e adultos),ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. BNCC,2017, p.36.

Brincar constitui-se assim como um elo para o desenvolvimento das crianças nos espaços da instituição infantil proporcionando uma forma de interação entre as

crianças no cognitivo, social, linguístico, emocional, afetivo.

Assim configura-se como uma construção social tendo em vista que em cada sociedade existe uma maneira particular de exercer, vivenciar o brincar/ brincadeira; de acordo com o grupo social, costumes, modos de produção sócio- econômico e cultural em que aprendemos a brincar seja com o outro, na família, na escola, com o adulto, incorporando animais, de mãe e filha, profissão na construção de regras e papéis sociais a serem vivenciados no futuro.

3 | METODOLOGIA

Inicialmente o ponto de partida do projeto foi um passeio à instituição a qual pertenciam observando os animais que moravam na instituição.



Figura 3: Passeio ao CMEI

Fonte:Acervo da autora

Além disso as crianças observaram que alguns animais apareciam momentaneamente na instituição em alguns momentos do dia como borboletas, passarinhos. Em outro momento presenciaram a visita de um casal de jabutis demonstrando curiosidade diante do comportamento e características desses animais.

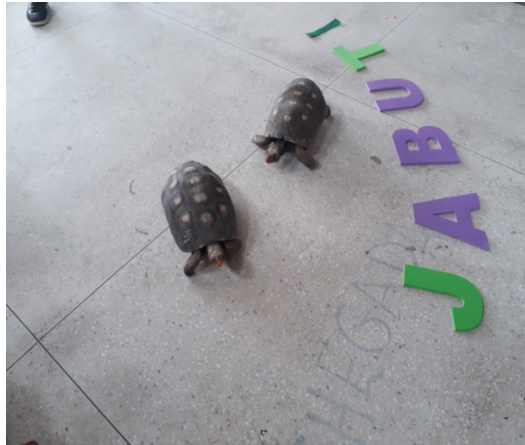


Figura 4: Visita dos jabutis

Fonte:Acervo da autora

As crianças fizeram uma visita ao Museu Câmara Cascudo na cidade do Natal em que visualizaram animais empalhados, esqueletos, assistiram um vídeo acerca dos dinossauros, observaram suas pegadas bem como realizaram o movimento corporal de alguns animais.

O passeio ao ser conversado com as crianças durante o momento da roda desencadeou sentimentos de alegria, entusiasmo com a observação do lugar” museu”, os animais encontrados bem como o passeio de ônibus no deslocamento Parnamirim/Natal.



Figura 5:Observando características dos animais

Fonte: Acervo da autora

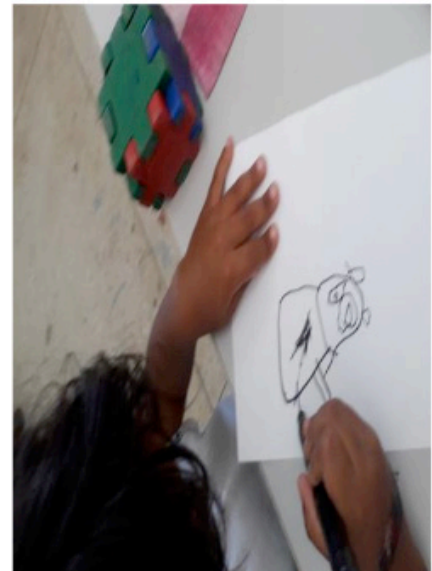


Figura 6: Desenhando o animal preferido

Fonte: Acervo da autora

Para LOPES,2009, p.54

Organizamos, como professores, situações em que possam expressar seu pensamento, registrar descobertas, escrever de acordo com seus conhecimentos

sobre o código naquele momento, produzir marcas. Marcas suas, marcas carregadas de significação, marcas que são história. [...] E seus registros, junto aos produzidos pelo professor, unem-se na construção de memória, de identidade, de aprendizagem.

Face ao exposto por meio do desenho as crianças registraram os animais em diferentes contextos dentre eles, o registro do passeio realizado no Museu Câmara Cascudo.

O desenho possibilita assim a exteriorização do pensamento, ampliando a compreensão da linguagem escrita bem como desenvolvimento da sua imaginação.

O presente trabalho enquanto projeto foi realizado durante o segundo e terceiro bimestre da instituição ao qual foram abordados como procedimentos: conversas com os grupos, listagem de animais tendo o professor como escriba bem como a observação da escrita espontânea das crianças, passeios na escola e extra escolar, vídeos, confecção de painéis com animais preferidos, teatro de fantoches, teatro de sombras bem como contação de histórias, dinâmicas corporais, visita de animais a instituição e registro de desenhos individuais e coletivos.

4 | DISCUSSÕES

O conhecimento passa a ser significativo a partir da compreensão que denota o interesse das crianças pois oferecem múltiplas possibilidades de se expressarem por meio de diferentes linguagens, ressignificarem seus conhecimentos.

Ressaltamos ainda que a temática com os animais torna-se bastante valiosa tendo em vista que os animais fazem parte do contexto da sociedade numa prática social constante direcionada a necessidade de proteção e atenção aos animais pois sejam como de estimação, aqueles que moram nas ruas, que fornecem alimentos.

O projeto intitulado “ Brincando eu aprendo a preservar para o meu planeta sustentar” veio de encontro com o contexto das turmas tendo em vista que os animais fazem parte desse cenário do planeta terra.

A partir desse projeto central foi originado outro projeto a ser desenvolvido com as turmas de nível IV matutino e vespertino o qual denomina o título deste artigo. O projeto ao ser encaminhado para a UNESCO obteve a sua aprovação na qual a instituição: CMEI(Centro Municipal de Educação Infantil Maria do Socorro Araújo de Meneses) passou a ser uma escola associada a Rede PEA/UNESCO.

As crianças oferecem subsídios ao professor no decorrer da rotina na instituição de Educação Infantil de acordo com a sua forma de ser e estar com os pares, socializando; ao brincar, expressam sentimentos, anseios, questionamentos entrelaçando avanços e possibilidades de acordo com as especificidades e particularidades de cada turma, de cada criança.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança como sujeito histórico social e direitos que fazem parte e estão inseridos em uma cultura produzindo-a se expressam, se relacionam, brincam, descobrem, exploram, conhecem, aprendem de si e do outro enquanto seres protagonistas de sua história.

Nessa perspectiva encontram-se em constante interação no mundo que a rodeiam sejam com o olhar, apresentam conhecimentos prévios acerca do que vivem, sentem e enxergam nas interações com os outros e com o meio.

As brincadeiras ao fazerem parte do universo da turma denota a infância em sua essência bem como na rotina sendo envolvida pelos animais ao longo do ano observado desde o período da adaptação.

Diante do projeto abordado observamos que as crianças ampliaram o seu conhecimento por meio das experiências adquiridas diante de suas diferentes linguagens e em diferentes contextos e espaços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Curricular Comum**; Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução nº 05, 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto(MEC).Secretaria da Educação Fundamental(SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998.

FERREIRA, Zenilda; Tempos e espaços para brincar: o parque como cenário das culturas lúdicas. In: KRAMER; Sonia; ROCHA; Eloisa A.C.(Orgs.). Série Prática pedagógica. **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 1 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A REFLEXÃO DO FAZER DOCENTE

Josélia Praxedes da Silva

Centro Infantil Tio Hermes

Parnamirim/RN

RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade apresentar um relato de experiência sobre a importância da prática do registro como instrumento mediador do processo educativo e reflexão da atuação docente, proposta pela coordenação pedagógica, no Centro Infantil Tio Hermes, localizado no município de Parnamirim/RN. No início do ano letivo de 2017, a coordenação apresentou aos docentes o Plano de Trabalho Anual, o qual envolve os campos de atuação da Coordenação Pedagógica, tendo em vista que esse profissional é o responsável por acompanhar o trabalho pedagógico e harmonizar as relações entre professor, educando, diretor, pais e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica no exercício da função de coordenar, mediar e articular as ações pedagógicas, propôs aos professores documentar, através de um registro escrito, o resultado dos projetos desenvolvidos por meio do relato reflexivo das experiências educativas desenvolvidas no decorrer de cada semestre. Essa proposta recebeu o nome de Relato do Desenvolvimento da Prática e, para torná-lo um registro próprio da nossa instituição,

destacamos as letras iniciais e passamos a denominá-lo de RDP. É por meio dos estudos e reflexão da prática que o professor planeja situações de aprendizagem a fim de aprimorar o desenvolvimento das crianças. Dessa forma se autentica que, é no cotidiano escolar que o professor exercita e dinamiza seu fazer docente e, o coordenador pedagógico deve propiciar a este profissional um espaço de formação que o possibilite ressignificar sua prática.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica; Registro; Reflexão da Prática.

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND THE REFLECTION OF THE TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: The purpose of this paper is to present an experience report about the importance of the practice of registration as an instrument mediating the educational process and reflection on the teaching performance proposed by the pedagogical coordination in the Centro Infantil Tio Hermes (Tio Hermes Children's Center), located in the city of Parnamirim/RN. At the beginning of the 2017 school year, the coordination presented to the teachers the Annual Work Plan, which involves the fields of action of the Pedagogical Coordination, considering that this professional

is responsible for accompanying the pedagogical work and harmonize the relationships between teacher, educating, director, parents and others involved in the teaching-learning process. In this perspective, the pedagogical coordination in the exercise of the function of coordinating, mediating and articulating the pedagogical actions, proposed to the teachers to document, through a written record, the results of the projects developed through the reflective account of the educational experiences developed in the course of each semester. This proposal was called *Relato do Desenvolvimento da Prática* (Report of the Development of Practice) and, to make it a proper record of our institution, we highlight the initial letters and rename it RDP. It is through the studies and reflection of the practice that the teacher plans learning situations in order to improve the development of the children. In this way it is authenticated that it is in the daily school life that the teacher exercises and dynamizes his teaching practice, and the pedagogical coordinator must provide this professional with a training space that allows him to re-signify his practice.

KEYWORDS: Pedagogical Coordination; Record; Reflection of Practice.

INTRODUÇÃO

O Coordenador Pedagógico tem um vasto campo para explorar e exercer suas atividades. Com isso, cabe-lhe conhecer os saberes requeridos na sua atuação. Ao reconhecer sua função de articulador e incentivador do fazer docente no âmbito da formação continuada e conhecer o perfil de seus professores pode propor estratégias que contribuam com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, poderá influenciar os professores de modo que estes desenvolvam suas ações educativas em busca de melhores resultados para as crianças que estão sob nossa responsabilidade, que vão além do educar e cuidar.

Domingues (2014, p.68) acrescenta que:

Subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizando as razões que justificam suas ações pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levem a superar essas circunstâncias.

Desse modo, a formação continuada deve proporcionar conhecimento contínuo aos professores, desenvolvendo habilidades e atitudes e não apenas conhecimento teórico. Assim, cabe ao coordenador pedagógico promover um ambiente acolhedor que facilite a troca de experiências entre os professores, na qual todos devem aprender juntos e compartilhar conhecimentos e responsabilidades, todos trabalham para atender o mesmo objetivo, que é o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, se faz necessário uma atuação aberta à participação de todos e a reflexão da prática.

Vale à pena salientar que a formação continuada dentro ou fora da escola não depende só das condições oferecidas aos educadores, mas depende também das atividades destes diante de seu desenvolvimento profissional. “Cada educador

é responsável por seu processo de desenvolvimento profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer”. (FUSARI, 1997, p.17, *apud* DOMINGUES, 2014, p.71).

Dessa maneira, a atuação da coordenação pedagógica é muito importante para a mudança de atitudes da ação docente, pois ele será o articulador das ações que permeiam a formação continuada.

Para Domingues (2014, p.116), cabe a coordenação pedagógica:

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre teoria e prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos.

O ato de registrar as ações pedagógicas deve ser permanente, ajuda a acompanhar a trajetória de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como, orienta e norteia o fazer pedagógico.

Segundo Marques e Jahnke (2011, p.141), “Os registros nos fornecem elementos não só para lembrar nossa história profissional construída com as crianças, mas refletir sobre o que foi feito e, assim, poder aperfeiçoar aquilo que ainda será realizado”.

Assim, os registros dos trabalhos desenvolvidos possibilitam a documentação da trajetória percorrida pelo professor e seu grupo de crianças, transformando-os em fonte de pesquisa e história.

RESULTADOS

O Relato do Desenvolvimento da Prática (RDP) proposto pela coordenação pedagógica tem como foco primordial a importância da prática do registro como instrumento mediador do processo educativo e reflexão da atuação do docente. É o registro sistemático do desenvolvimento das ações docentes. A construção do documento foi acontecendo no decorrer do primeiro semestre. Para que esta ação fosse executada com sucesso, no decorrer do ano, durante os planejamentos foram realizados alguns estudos que levassem a formação e reflexão docente, tendo em vista que é de fundamental importância para o exercício da prática pedagógica e principalmente para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Durante o planejamento, os professores foram organizando seus registros escritos e fotográficos sistematizando como ocorreu o desenvolvimento do projeto de cada turma. “Ao documentar pedagogicamente o dia-a-dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos”. (BARBOSA/HORN, 2008, p. 94).

Para a construção do documento inicialmente foram estabelecidos direcionamentos e propostas reflexões do tipo: como o trabalho foi iniciado com

as crianças? Houve envolvimento com os pais? Os objetivos do trabalho foram alcançados? Houve comprometimento com as etapas e metas do trabalho? O projeto partiu de um diagnóstico da aprendizagem das crianças? As experiências de aprendizagem foram significativas? Que registros e informações podem-se utilizar/ incluir no relato? No processo, quais os ajustes que foram sendo feitos? O que deu certo? O que não deu? Como os obstáculos foram sendo contornados?

Baseando-se nos questionamentos apresentados as professoras foram organizando o documento final que seria apresentado à equipe docente em reunião específica. Elas foram reunindo reflexões, observações, registros fotográficos e fala das crianças acerca das experiências de aprendizagem vivenciadas em sala de aula que apresentassem a evolução e revelassem a unicidade da turma. Esse foi um momento propício a descobertas, que poderá gerar transformações na prática docente.

Foi possível perceber a partir dos relatos das professoras no dia da socialização do documento a sua importância para a reflexão e mudança da prática pedagógica gerando autoavaliação. Esse sentimento estava presente na fala de cada professora, alguns depoimentos foram marcantes, entre eles, destacamos os seguintes:

- “[...] a escrita do RDP nos possibilitou refletir sobre as decisões que tomamos, nos permitindo aprimorar o nosso trabalho e adequá-los às necessidades de nossas crianças” (PROFESSOR A).
- “O RDP contribuiu para ver os avanços que cada criança alcançou, bem como analisar e refletir sobre a nossa prática pedagógica, repensando as nossas ações e redirecionando-as para caminhos que impulsionem a construção de novos saberes” (PROFESSOR B).
- “O RDP propiciou um resgate das vivências ao longo do primeiro semestre, uma avaliação sobre os objetivos propostos, e principalmente uma autoavaliação da prática docente. [...] É nesse processo de reflexão-ação-reflexão que surge a ação pedagógica, sendo relevante ao professor essa formação continuada” (PROFESSOR C).
- “O RDP foi de suma importância para aperfeiçoarmos nossa prática no próximo projeto” (PROFESSOR D).

Refletir a prática pedagógica não é uma tarefa fácil, pressupõe trabalho de registro e, conseqüentemente, autoavaliação. Para Barbosa e Horn (2008, p, 95), “Ao realizar o trabalho de registro em sala de aula, o professor auxilia na construção de significados coletivos e compartilhados sobre aquilo que está sendo estudado por meio da contextualização e da criação da possibilidade de aprendizagens significativas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, o Relato do Desenvolvimento da Prática (RDP) foi um desafio lançado aos professores que possibilitou uma maneira diferente de se fazer uma reflexão sobre o fazer docente de forma mais significativa, oportunizando lembrar experiências e acontecimentos que foram relevantes para o desenvolvimento da turma, assim como, o redirecionamento das propostas de experiências educativas que não deram certo, considerando as que poderiam ter sido ampliadas/realizadas. Enfim, proporcionou a socialização de experiências promovendo uma mudança de postura frente à própria prática, bem como inspirou outros professores, tornando-se um subsídio importante para o planejamento de projetos futuros.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continua do docente na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

JAHNKE, Simone Mundstock; MARQUES, Circe Mara. **Educação Infantil: projetando e registrando a ação educativa**. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Pedagogia e Educação).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO

Maria do Socorro Gomes Oliveira de Medeiros

Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC/PMJP
João Pessoa – PB

Ivanise Lira Albuquerque dos Santos

Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC/PMJP
João Pessoa – PB

Waldenira Cavalcante de Almeida Montenegro

Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC/PMJP
João Pessoa – PB
educacaoinfantil.dgc@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho objetiva refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nos berçários dos Centros de Referência de Educação Infantil do Município de João Pessoa. No Brasil, na última década, o acesso de bebês e crianças bem pequenas nas creches, tem crescido consideravelmente. Este fato evidencia a busca pela garantia dos direitos desta faixa etária, como também, a qualidade dos serviços que tem melhorado consideravelmente nos últimos anos, claro que isso implica em um desafio na formação de professores, na prática pedagógica e na qualidade da aprendizagem. Sendo assim é preciso que seja discutido, acompanhado e vivenciado ações durante a organização da proposta pedagógica, com

o propósito de considerar as atividades de atenção pessoal – aspectos importantes da rotina – como também compreendendo o valor do movimento livre e das atividades autônomas, percebendo e incentivando as brincadeiras com os bebês, onde o espontaneísmo demonstra a riqueza das ações. Diante dessa perspectiva, a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, através da Coordenação de Educação Infantil estruturou não só alguns caminhos para a organização do bom funcionamento das unidades, desde a rotina, passando pela formação dos profissionais que neles atuam, como também, a práxis pedagógica, que determina uma rotina pautada no cuidar e educar, como indissociáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Berçário, Práticas Pedagógicas, Formação de Professores.

PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE NURSERY

ABSTRACT: The present work aims to reflect on the pedagogical practices developed by the teachers who work in the nurseries of the Daycare Centers in the municipality of João Pessoa. In Brazil, in the last decade, access to very small infants and children in day-care centers has grown considerably. This fact evidences the search for the guarantee of

the rights of this age group, as well as the quality of the services that has improved considerably in the last years. Of course that it implies a challenge in teacher training, pedagogical practice and quality of learning. Thus, it is necessary to discuss, monitor and experience actions during the organization of the pedagogical proposal, with the purpose of considering personal attention activities - important aspects of the routine - as well as understanding the value of free movement and autonomous activities, perceiving and encouraging playfulness with babies, where spontaneity demonstrates the wealth of actions. In view of this perspective, the Education Department of the Municipality of João Pessoa, through the Coordination of Early Childhood Education, structured not only some ways to organize the proper functioning of the Daycare Centers, from the routine, through the training of the professionals who work in them, the pedagogical praxis, which determines a routine guided in caring and educating, inseparably.

KEYWORDS: Nursery, Pedagogical Practices, Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nos berçários dos Centros de Referência de Educação Infantil do Município de João Pessoa. No Brasil, na última década, o acesso de bebês e crianças bem pequenas nas creches, tem crescido consideravelmente. Este fato significa a busca pela garantia dos direitos, desta faixa etária, como também, a qualidade dos serviços que tem melhorado consideravelmente nos últimos anos, claro que isso implica em um desafio na formação de professores, na prática pedagógica e na qualidade da aprendizagem.

O cuidar e o educar que envolve a identidade da creche, particularmente no atendimento aos bebês e crianças bem pequenas, acabam norteando as atividades desenvolvidas. O tempo e o espaço também direcionam os objetivos educacionais. Essas considerações feitas em relação a estas instituições nos leva à reflexão sobre a prática educativa nos berçários, no Município de João Pessoa.

É preciso que sempre seja discutido, acompanhado e vivenciado ações durante a organização da proposta pedagógica, com o propósito de considerar as atividades de atenção pessoal – aspectos importantes da rotina – como também compreendendo o valor do movimento livre e das atividades autônomas, percebendo e incentivando as brincadeiras com os bebês, onde o espontaneísmo demonstra a riqueza das ações.

Diante dessa perspectiva, a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, através da Coordenação de Educação Infantil estruturou não só alguns caminhos para a organização do bom funcionamento das unidades, desde a rotina, passando pela formação dos profissionais que neles atuam, como também, a práxis pedagógica, que determina uma rotina pautada no cuidar e educar, como

indissociáveis. Estamos superando os desafios de planejar, executar e acompanhar nossos berçários, com objetivos claros, tendo em vista que, possuímos estruturas físicas adequadas, seguras, profissionais capacitados, sensíveis e atentos a ações educativas, tendo uma melhor compreensão da complexidade da chegada dos bebês ao nesse novo espaço do saber.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – METODOLÓGICA

No Brasil, a Educação Infantil é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. A educação a serviço do: Pleno desenvolvimento da pessoa; Preparo para o serviço da cidadania e Qualificação para o trabalho, a partir daí a aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, que evidencia e garante uma educação que cumpre funções sociais, políticas e pedagógicas. Criando o Pacto Inter Federativo e Estabelecendo Competências e Diretrizes. Integrando-se à Lei temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – que se constitui numa série de documentos e é uma referência para estruturação de conteúdos. Pressupondo-se assim, que deverá nas instituições ter uma rotina específica incorporada nas práticas pedagógicas. Entre 2014/2018, foi discutido e aprovado a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que estabelece conhecimentos, competências e habilidades. Neste sentido, entendemos que a BNCC deverá ser a maior referência na qual os profissionais da educação irão se pautar para planejar e construir um currículo, no qual firmará os conhecimentos e experiências que contribuirá para o desenvolvimento infantil. O próprio documento fala sobre a necessidade de se repensar na formação do profissional, sendo essencial que, esse repensar inclua especificidades relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento das faixas etárias atendidas pela Educação Infantil.

Durante muitos anos os bebês foram descritos principalmente por suas fragilidades, incapacidades e imaturidade. Porém, as pesquisas demonstram, as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento maior acerca da complexidade genética, de seus reflexos, competências sensoriais, sociais cognitivas. São dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão conectados, e é a forma particular que esses elementos se articulam que vai definindo a sua singularidade, num ritmo pessoal, numa forma de ser e de se comunicar único, sendo na subjetividade que percebemos o desenvolvimento individual do ser.

Do ponto de vista político-pedagógico, podemos selecionar aspectos importantes, que são imprescindíveis na construção de propostas para a educação de bebês e crianças bem pequenas, conseqüentemente na formação dos profissionais: a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos; a valorização e o respeito à diversidade social e cultural, e a valorização das relações interpessoais, oferecendo elementos para a construção da sociabilidade e da subjetividade de cada criança.

Com isso, educar bebês não significa apenas a construção e a aplicação de um projeto político-pedagógico objetivo, mas colocar-se física e emocionalmente à disposição deles, o que exige do profissional conhecimento, comprometimento e responsabilidade. É preciso um profissional que saiba sobre desenvolvimento infantil, como acontece a aprendizagem, como se organizam as atividades utilizando os eixos norteadores, as interações e brincadeiras para atingir os objetivos estipulados. Ou seja, o berçário requer profissionais que conheçam as especificidades desta fase para atuarem com ações didaticamente pedagógicas.

Nesse sentido, desenvolver com afinco esta tarefa é responsabilidade de todos que se preocupam com uma educação eficiente e de qualidade, tendo como prioridade a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Possibilitando assim, que a proposta pedagógica e as atividades organizadas na rotina caminhem para além do cuidado e se distanciem do assistencialismo, que por muito tempo permaneceu (ou permanece ainda) na realidade dos berçários, que não é o caso dos nossos.

3 | DISCUSSÕES

Para os bebês, a ida para a creche significa a ampliação dos contatos com o mundo e a quebra de fato do cordão umbilical familiar e para os profissionais significa refletir, organizar e vivenciar a rotina com práticas educativas que serão continuamente construídas e vivenciadas através de novas experiências, fortalecendo a identidade pessoal das crianças. Esses conhecimentos sociais e culturais são importantes para a compreensão de uma infância com novas possibilidades de aprendizagem, dos seus hábitos, dos modos de proceder, das suas relações e das construções cognitivas.

É importante ter em vista que as práticas pedagógicas são vivenciadas pelos bebês e crianças bem pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas mediante as experiências com pessoas e objetos, bem como na interação com diferentes linguagens (principalmente artísticas), em situações contextualizadas, organização do ambiente, as conversas com as famílias, usos do tempo, oferta de materiais, atividades específicas numa organização cotidiana. As concepções atuais sobre bebês, o olhar sobre a infância, a aprendizagem significativa, nos direcionam para a compreensão de uma prática que priorize o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões psicomotora, afetiva, cognitiva, ética, estética, social e cultural, compreendendo a criança em sua multiplicidade e integralidade.

Organizamos estratégias para capacitações dos professores e berçaristas, que definem os objetivos ao longo do ano, divididos por quatro projetos bimestrais: Identidade e Autonomia, Meio Ambiente, Arte e Cultura e Ética e Cidadania, além de projetos interdisciplinares como: Estatuto da Criança e do Adolescente, Patrimônio Histórico e Cultural e Geração Alfabetizada. Além das Interações Interpessoais que

permeiam todo o processo de construção dos saberes. Os resultados dos projetos são apresentados às famílias e à comunidade através das culminâncias ao final de cada bimestre, com a explicitação dos objetivos, das concepções e das estratégias educacionais do trabalho pedagógico, vivenciado durante o período. Ao longo desse processo, a professora utiliza - por meio do planejamento - estratégias para cada berçário, utilizando instrumentos, como fotos, desenhos, cartazes, filmagens - para acompanhar tanto o seu trabalho pedagógico como ter dados sobre as crianças, permitindo construir perspectivas futuras de intervenção pedagógica.

Esta metodologia de registrar todo o processo de acompanhamento coletivo, como também individual, através também dos diários, nos faz ter uma avaliação de todo o processo de trabalho realizado nos berçários. Isso significa garantir às crianças uma memória sobre sua vida. Esta organização de todo o processo de ensino-aprendizagem, torna o nosso trabalho sistematizado e garante uma educação de qualidade. Avaliar, refletir criticamente é um fator indispensável para qualificar o trabalho que desenvolvemos nas nossas unidades.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada dos bebês e crianças bem pequenas nos berçários nos convoca a refletir os modos como estas instituições estão se organizando para acolher os anseios daqueles que estão chegando. A atenção, o respeito e o profissionalismo que estão intrínsecos no cotidiano e as atividades que decorrem são “o ponto chave” para que o nosso trabalho aconteça como desejamos, pois reforçam o valor das primeiras experiências para a vida dessas crianças. O fato delas estarem tão cedo numa instituição é um convite para perseguirmos nossos sonhos e enfrentarmos os desafios de um funcionamento dos berçários que consigam acolhê-las e compreendê-las como sujeitos da história e de direitos. Tornando-os protagonistas de suas ações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Acesso em 2 de abril de 2019.

Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular/ BNCC**. MEC.gov.br/ 2018.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1999.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIVENCIANDO NA ROTINA DIÁRIA A PRÁTICA DE VALORES HUMANOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CARÁTER DAS CRIANÇAS DO INFANTIL III

Karla Gerlânia Pereira

Universidade Regional do Cariri, Departamento de Educação, Crato – Ceará

Idária Gomes Landim

Universidade Regional do Cariri, Departamento de Educação, Crato – Ceará

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de partilhar uma vivência em valores humanos, realizada no Município de Missão Velha, estado Ceará com crianças do Infantil III. Buscou-se construir vivências, embasadas nos cinco valores humanos (amor, paz, verdade, ação correta, não violência) e aprendizagens significativas, garantindo o desenvolvimento integral das crianças, tendo em vista que muitas vezes são vítimas de uma sociedade onde prevalece a falta de respeito com o próximo, agressão por fatos fúteis, priorização econômica em relação ao ser humano, dentre outros. Em consonância com o que foi pontuado, o município de Missão Velha representado pela Secretária de Educação assinou junto a empresa Sítio Barreiras Fruticultura LTDA, conforme lei 397/2017, um termo de compromisso com o Movimento Abraçar, através da ADA, ASSOCIAÇÃO DOUGLAS ANDRIANI, que possui um trabalho educativo voltado para o atendimento educacional das crianças, respeitando os seus direitos e necessidades e a parceria com os

pais, criando assim intercâmbios comunicativos entre o lar e a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; valores humanos; formação do caráter.

LIVING IN DAILY ROUTINE THE PRACTICE OF HUMAN VALUES IN INFANT III FOR BUILDING CHILDREN 'S CHARACTER

ABSTRACT: This paper aims to share an experience in human values, held in the city of Missão Velha, Ceará state, with children from Infant III. We sought to build experiences based on the five human values (love, peace, truth, right action, nonviolence) and meaningful learning, ensuring the integral development of children, given that they are often victims of a society where prevails lack respect for others, aggression for futile facts, economic prioritization over human beings, among others. In line with what was pointed out, the municipality of Missão Velha represented by the Secretary of Education signed with the company Sítio Barreiras Fruticultura LTDA, according to law 397/2017, a term of commitment with the Embrace Movement, through ADA, DOUGLAS ANDRIANI ASSOCIATION, which has an educational work focused on the educational attendance of children, respecting their rights and needs and the partnership with parents,

thus creating communicative exchanges between home and school.

KEYWORDS: Integral education; human values; character formation

1 | INTRODUÇÃO

No contexto atual da Educação Infantil no Brasil, percebemos uma ênfase maior das escolas a intelectualidade (aspecto cognitivo) em detrimento das demais dimensões e aspectos. Isso afeta todo o campo educacional, causando uma sobrecarga aos professores, pela cobrança de conteúdos e resultados além da capacidade maturacional das crianças, uma desmotivação dos alunos com atividades enfadonhas e repetitivas e o distanciamento dos familiares, já que a sua presença na instituição se limita a receber conceitos e reclamações dos seus filhos. Em contrapartida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dispositivo legal que legitima a educação no nosso país, no título IV, do artigo 29, diz que: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de Missão Velha, buscou uma maneira efetiva de modificar esse cenário, gerando o Projeto de Lei: 397/2017 que dispõe sobre as diretrizes para a formação humanística na Educação Infantil, formação complementar dos professores e adequação do projeto pedagógico das escolas. Firmou-se uma parceria com a empresa Sítio Barreiras Fruticultura LTDA, Ministério Público e Movimento Abraçar da ASSOCIAÇÃO DOUGLAS ANDRIANI. Este movimento nasceu, em uma das regiões mais violentas de Campinas-SP, com o professor Carlos Sebastião Andriani, fundador de uma creche e pré-escola, cujo modelo educacional está pautado na formação do caráter com base nos valores humanos.

Dado esse passo, traçamos como missão do projeto no município “ promover Educação Infantil, com ações pedagógicas para a formação do caráter, de modo a garantir o desenvolvimento integral da criança. ” A partir do estabelecimento da missão, respeitando o projeto pedagógico da rede, foram propostas ações voltadas para a vivência prática dos cinco valores humanos fundamentais: verdade, ação correta, paz, amor e não violência. Esses, por sua vez, fazem parte do Programa de Educação de valores humanos, utilizadas pela ADA e criado pelo educador indiano Sathya Sai Baba, que estão em conformidade com o objetivo de educação propostos na legislação do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Por qual razão é tão importante a formação do caráter na Educação Infantil? Segundo a neurociência, o desenvolvimento infantil é a base do desenvolvimento humano, pois como afirma Marta Pires, nos primeiros anos se determinam certos marcadores, que permanecerão ativos por toda a vida do indivíduo, um período crítico para o desenvolvimento de um bom caráter.

O conceito de caráter professado por Sai Baba pode ser resumido como sendo a prática diária das virtudes potenciais agregadas ao ser humano, como a paciência, a tolerância, a compaixão, a integridade, a humildade, entre outras, bem como o equilíbrio entre pensamento, palavra e ação. (Barreto, 2006, p.132)

A família desempenha um papel crucial na formação de um ser humano capaz de lidar com o meio e com os outros seres humanos, pois fornece tanto os genes quanto o meio social nos quais tais habilidades são determinadas e construídas. Contudo, algumas famílias não conseguem criar ambientes propícios e isso tem resultados nefastos para os seus filhos. A LDB no título II, do artigo 1º, nos aponta que “a educação é dever da família e do Estado”. Se a família em termos de lei divide a responsabilidade de educar com a escola, faz-se necessário que as instituições família/escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade. Cientes desse importante papel e movidas pelo desejo de compreender o contexto que envolvia a vida familiar dos alunos para que as experiências com os valores humanos vivenciados em sala se efetivassem nos lares, iniciamos o projeto.

Partindo desses pressupostos, foi incluída na rotina diária da Creche Josefa Macedo, práticas pedagógicas em valores humanos, norteadas pela ludicidade e interações (dois aspectos já especificados na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) para que através da convivência em grupo pudessem desenvolver a sociabilidade, autonomia, cooperação, respeito e solidariedade, indo além de aspectos da racionalidade ou cognição, dando relevância as artes em geral, brincadeiras, ao desenvolvimento de dimensões afetivas, valores humanos e ao bem estar, visando o desenvolvimento integral dos educandos.

Antes de iniciarmos as atividades do dia, fazíamos um alongamento buscando uma preparação do corpo, assim como, proporcionar uma maior consciência corporal, seguindo da meditação com o objetivo de tranquilizar e harmonizar o grupo. Nas rodas de conversas incentivamos as crianças a expressarem seus pontos de vista com clareza acerca dos valores humanos abordados, desenvolvendo assim a oralidade. Buscamos oportunizar entre eles, hábitos de colaboração, de partilha e respeito ao outro, ao eu e ao meio ambiente através de canções, poemas, experiências e aulas de campo, afim de estabelecer uma relação harmônica na vida. Vivenciamos dinâmicas que visaram possibilitar a valorização e participação de brincadeiras da nossa cultura, demonstrando atitudes de amizade, cooperação e respeito, mirando o

bem-estar do grupo. Utilizamos histórias e músicas que exploravam os cinco valores humanos (paz, amor, ação correta, não violência e verdade) visando contribuir na formação do caráter da criança e melhorar o comportamento na sala de aula, criamos juntos regras de convivência (combinados) e dinâmicas que ansiavam a boa interação entre as crianças. Por fim, criamos momentos de interação entre os familiares e crianças, estreitando com isso o vínculo entre família e a escola.

3 | RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Ao longo do ano, na medida que íamos explorando os valores humanos, pudemos perceber as crianças mais conscientes da importância e da necessidade em observar valores como respeito ao próximo, amor, amizade, gratidão, cooperação, colaboração, entre nós e também no seu ambiente familiar. Como isso foi percebido? Os conflitos passaram a ser resolvidos de forma mais harmônica entre as crianças e volta e meia recebíamos dos seus familiares o *feedback* dessa mudança comportamental também em casa. Foi bastante comum escutarmos as crianças questionando umas às outras com a típica pergunta: “ Isso é ação correta? ”

Nos alongamentos as crianças passaram a sugerir posturas e na meditação a concentração e envolvimento foi aumentando paulatinamente, permitindo que o tempo fosse melhor aproveitado. O trabalho com a poesia do Pedro Bandeira: Palavras mágicas, pode resgatar a importância de dizer obrigado, pedir desculpas, licença e por favor. As crianças passaram a usá-las com mais frequência e isso resultou em uma boa convivência em grupo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho busca relatar as experiências realizadas na Creche Josefa Macedo no sentido de mostrar que formar um ser humano crítico, consciente, autorrealizado, ético, solidário, bom cidadão, ou seja um ser humano integral, como nos orienta os dispositivos legais que regem a educação no nosso país é possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 2.ed. Brasília: MEC/SEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, [s.d.]

BARRETO, Maribel. **Teoria e Prática de uma Educação Integral**. Salvador: Sathyarte, 2006.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Martha Sousa Brito Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Buriticupu-Ma.

Leandro Nogueira Dias

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Buriticupu-Ma.

Monyka Brito Lima dos Santos

Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão – UNIFACEMA, Caxias-Ma.

Edeane Silva de Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Buriticupu-Ma.

Lara Vanessa Alves de Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Buriticupu-Ma.

Gerlani Soares da Silva Nunes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Buriticupu-Ma.

Antonia Vilma Matias de Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Buriticupu-Ma.

RESUMO: Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um método mediador da educação inclusiva que visa dar suporte à educação regular, para avanços no processo ensino-aprendizagem de alunos com limitações. O presente estudo objetivou relatar uma experiência sobre o funcionamento e organização da estrutura da

Educação Infantil no AEE. Trata-se de um estudo de natureza descritiva do tipo relato de experiência, desenvolvido em uma escola pública no município de Buriticupu, Maranhão, Brasil. O público alvo foi composto por docente da educação infantil atuantes no AEE. A observação foi realizada a partir de algumas visitas na Sala de Recursos Multifuncionais utilizadas pelos educadores do AEE. Observou-se uma fragilidade significativa na qualidade do ensino do AEE, devido a pouca formação dos profissionais, além da falta de tecnologias assistivas que facilitariam o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva, a barreira colocada pela família em relação a esse atendimento também é uma das causas que acometem as crianças com limitações, as famílias tendem a não superar certas dificuldades no desenvolvimento intelectual e social. É necessária uma maior dedicação por parte dos gestores públicos e direção escolar em relação à especialização dos professores que atuam no AEE e orientação para as famílias das crianças sob acompanhamento especializado, que é de suma importância para a inclusão dos alunos no processo de ensino, a estruturação da sala do AEE com tecnologias assistiva é relevância para a atuação dos educadores e desenvolvimento de crianças que necessitam do AEE para seu pleno progresso escolar, familiar e social.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Especializado. Atendimento em Sala de recurso. Educação infantil, Educação Especial.

ORGANIZATION AND OPERATION OF SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE IN CHILD EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: Specialized Educational Care (ESA) is a mediating method of inclusive education that aims to support regular education, for advances in the teaching-learning process of students with limitations. The present study aimed to report an experience on the functioning and organized structure of Early Childhood Education in ESA. This is a descriptive study of the experience report type, developed in a public school in the city of Buriticupu, Maranhão, Brazil. The target audience was composed of kindergarten teacher working at AEE. The observation was made from some visits to the Multifunctional Resource Room used by AEE educators. There was a significant weakness in the quality of ESA teaching, due to the lack of training of professionals, besides the lack of assistive technologies that would facilitate the teaching-learning process from the perspective of Inclusive Education, the barrier placed by the family in relation to this service. It is also one of the causes that affect children with limitations, families tend not to overcome certain difficulties in intellectual and social development. Greater dedication on the part of public managers and school management is needed in relation to the specialization of teachers working in the ESA and guidance to the families of children under specialized supervision, which is of utmost importance for the inclusion of students in the teaching process. Structuring the ESA room with assistive technologies is relevant to the role of educators and the development of children who need ESA for their full school, family and social progress.

KEYWORDS: Specialized Care. Attendance in the resource room. Early childhood education, Special Education.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, a educação é um dever da família e do estado e se configura no pleno desenvolvimento escolar, familiar e social, preparando a criança para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Baseado nessa finalidade, a LDB em seu artigo 3º, traz como alguns de seus princípios essenciais para o desempenho da educação: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (...) IX - garantia de padrão de qualidade” (LDB, 1996).

Nessa concepção a educação é um dos principais suportes para a sociedade, Costa e Rauber (2009) afirmam que a educação deve ser compreendida como um processo para a diminuição das desigualdades, visando igualdade e qualidade social. Para o início desse processo dispomos da educação infantil que “tem como

finalidade o desenvolvimento absoluto das crianças até cinco anos de idade (...), desenvolvimento da autonomia, da identidade e a interação com outras pessoas” (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p.77).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, tem assumido um papel cada vez mais relevante no processo educacional, que contempla crianças de até 05 anos de idade. Esta fase é o primeiro contato que a criança tem com o convívio escolar, além de desenvolver e aperfeiçoar a coordenação motora, e outros aspectos através de metodologias recreativas.

Segundo Andrade (2010) a Educação Infantil tem por finalidade desenvolver a potencialidade em todos os aspectos seja físico, mental ou social da criança até seis anos, auxiliando a família e a sociedade e, complementa ainda as propostas por meio de atividades lúdicas, criando condições para a criança conhecer através da sua interação social e processos de ambientação na escola valores, costumes e sentimentos que são de suma importância para seu convívio familiar, educacional e social.

Como suporte da educação dispomos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na compreensão da educação inclusiva e visa dar suporte à educação regular, para avanços no processo ensino-aprendizagem de alunos com limitações. Para tanto, o decreto 7.611 de 2011, artigo 2º, §2º, caracteriza que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Para tanto, os educadores do AEE devem atuar de forma auxiliar com os docentes da sala regular, para facilitar a inclusão das crianças com limitações diversas. Enfatizando que constantes discursões sobre a inclusão estão baseados em uma nova perspectiva que conta com auxílio das salas do AEE.

Corroborando, a LDB segundo o artigo 59 diz que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (LDB, 1996).

A prática do AEE na educação infantil se estrutura como fator de elevada importância, considerando que oferece a base do desenvolvimento de aspectos básicos da aprendizagem, de funções exploradas e adquiridas nas etapas seguintes da educação básica. A modalidade AEE requer formação na área, visando a melhor metodologia no processo de ensino-aprendizagem.

A formação contínua tem os objetivos de estarem sempre inovando para que os professores desses seguimentos estejam preparados, para trabalhar com as mais diversas tecnologias assistivas, apesar de possuírem poucas formações voltadas a área da educação infantil. Segundo Gatti (2010), as disciplinas referentes à educação

infantil e educação especial são poucas apresentadas em licenciaturas pedagógicas, sendo que as abordagens da temática são meramente descritivas, superficiais e que pouco permite um aprofundamento em relação à educação especial.

Tendo em vista o que exposto, este estudo objetivou relatar uma experiência sobre o funcionamento e organização da estrutura da Educação Infantil no Atendimento Educacional Especializado em Buriticupu município no interior do Maranhão. A realização desta observação descritiva justifica-se pela necessidade de demonstrar pontos do AEE que podem ser implementados com a finalidade de beneficiar o desenvolvimento da criança a partir de métodos e estratégias educativas, bem como ressaltar a importância da capacitação dos docentes do AEE.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza descritiva do tipo relato de experiência (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007), desenvolvido em uma escola pública na zona urbana do município de Buriticupu, Maranhão, Brasil. O público alvo foi composto por professores de uma escola pública. O critério de inclusão dos educadores foi atuar na educação infantil através do Atendimento Educacional Especializado. O trabalho foi realizado a partir de algumas visitas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) onde os educadores realizavam o atendimento.

Foram realizados quatro encontros em dois dias (turnos matutino e vespertino), no primeiro encontro foi apresentado o tema e o objetivo da observação descritiva aos educadores que aceitaram a presença do observador na sala de atendimento educacional especializado. Os atendimentos acontecem de segunda a quinta, nos turnos matutino e vespertino e tem duração de 2 horas de atividade que eram desenvolvidas apenas com alguns jogos e nenhum tipo de tecnologia assistiva.

Foram utilizados para as observações alguns questionamentos prévios sobre a qualidade do AEE na Educação Infantil o procedimento se deu através de algumas anotações descritivas que buscaram responder o objetivo proposto em relação à organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil.

3 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

A necessidade de vários materiais tanto pedagógicos quanto didáticos é um obstáculo para um melhor processo de ensino-aprendizado, tendo em vista que, a sala de recursos educacionais tem que estar preparada para auxiliar no desenvolvimento dos discentes e assim, barreiras sejam quebradas e os alunos com especificidades tenham pleno acesso na sala regular de ensino para um desenvolvimento social e profissional.

Pôde-se observar que a estrutura do AEE na Educação Infantil é um pouco precária, faltam materiais didáticos, pedagógicos e informativos simples e essenciais para o processo de ensino-aprendizagem e atividades que contribuem para o desenvolvimento geral das crianças acompanhadas. A estrutura da sala é inadequada, não atende às necessidades dos discentes, nem tão pouco dispendo de quais quer tecnologia como ferramenta de ensino (Relator da Experiência).

Segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação, a educação especial e inclusiva tem como:

(...) função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

A sala do AEE observada neste estudo, não atendia o que é preconizado às crianças com especificidades de acordo com a Política de Educação Especial, tendo em vista que esse atendimento deve fornecer assistência ampla aos alunos. O apoio complementar do AEE na Educação Infantil é de suma importância para a educação especial, mas o vivenciado na instituição é outra realidade, pois é trabalhada mais a socialização, deixando de lado a inclusão do conteúdo da sala regular, por falta de tecnologia assistiva e mais formação continuada às professoras que se acomodam em apenas achar que os alunos com especificidades não apresentam rendimento na escrita e leitura.

Segundo Ropoli (2010), a organização do AEE deve considerar as singularidades de cada aluno. Os discentes que possuem as mesmas limitações podem apresentar diferentes formas de aprendizagem e por isso devem ser avaliados e acompanhados de acordo com suas necessidades, peculiaridades e grau de dificuldade de aprendizagem, devendo “o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.16).

A sala multifuncional do AEE deve estar preparada para receber as limitações diversas e trabalhar tanto a socialização quanto o pleno desenvolvimento do discente. O AEE deve ser coordenado para assegurar o desenvolvimento dos alunos sendo que ofertado obrigatoriamente no contra turno ao da classe comum, auxiliando na formação do aluno com limitação buscando a inclusão do mesmo por meio de tecnologias e metodologias diversas para seu pleno desenvolvimento no processo da aprendizagem e participação na sociedade (SEABRA JR.; LACERDA, 2018; BRASIL, 2008).

Em relação ao funcionamento da sala do AEE e os horários de seu atendimento a escola observada dividiu os dias da semana nos quais quatro dias estão destinados às crianças na sala do AEE nos turnos matutinos e vespertinos, e um dia para

planejamento pedagógico, o tempo disponibilizado para as crianças são de duas horas em cada turno, esse cronograma foi elaborado de acordo com a demanda, a organização do tempo do atendimento no AEE varia de acordo com as necessidades e quantidade dos alunos (CARDOSO; TARTUCI, 2013).

Durante o tempo de observação, averiguou-se que:

A sexta-feira é o dia pedagógico onde são elaborados e confeccionados os recursos pedagógicos para aplicação durante a semana. Os educadores planejam, realizam e desenvolvem as atividades para cada dia da semana, geralmente são jogos educativos. O planejamento é feito separadamente elevando novamente que os professores trabalham diferentes às vezes não levando em conta a especificidade do aluno, por isso que o planejamento em conjunto é importante para que ambos possam trocar informações visando melhorar e facilitar o processo ensino-aprendizagem (Relator da Experiência).

O decreto 7.611 de 2011 em seu artigo 3º sobressaltam a o dever de “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”. Enquanto o Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº 04 de 2009, parágrafo único, mostra que é essencial: “(...) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2011; BRASIL, 2009, p.3).

A ornamentação da sala é confeccionada pelas próprias professoras da sala do AEE, há vários cartazes voltados para a educação inclusiva e alguns jogos, mas nada voltada para a tecnologia assistiva (Relator da Experiência).

Alves (2006) revela que a Tecnologia Assistiva, são todos os recursos e serviços que auxiliam ou ampliam habilidades funcionais de pessoas com limitações e que promovem vida independente e contribuem para sua inclusão. O Decreto 7.611 de 2011, artigo 5º, § 3º: preconiza que “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Buscamos ver a interação entre os professores da sala do AEE e os da classe comum e, como se dava a realização do planejamento. Porém os professores da sala do AEE são distantes dos professores da sala comum devido segundo o observado o tempo é uma das principais causas, dentro desse processo de inclusão essa interação deveria existir, pois nesse processo os alunos da educação especial seriam mais bem assistidos, os professores perceberiam nessa troca de informações no que deveria trabalhar para um melhor desenvolvimento desses alunos.

Segundo Rodrigues e Cia (2013) mesmo que seja difícil estabelecer essa relação entre professor do AEE e da sala comum, seja por não terem tempo ou dificuldade de contato, essa interação é necessária para o pleno desenvolvimento do discente. Ropoli (2010, p.19) ressalta ainda que “os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo”.

Segundo Andrade (2010) o planejamento refere-se a base da organização dos objetivos e metas que os educadores pretendem alcançar. Neste contexto podemos perceber o quão importante é a interação dos professores do AEE e da sala comum, pois ambos juntos poderiam traçar estratégias que dariam resultados mais rápidos que aplicados separadamente.

Dentro da perspectiva da educação especial na educação infantil visamos observar qual o valor dado pela família referente à sala do AEE. Pode se notar que algumas famílias se preocupam em acompanhar o desenvolvimento do filho em relação a sala do AEE, mas não são todas. Esse acompanhamento familiar é muito importante, pois as crianças se sentem mais motivadas facilitando assim o processo de aprendizagem.

Para Fettback e Baldin (2014) a família deve participar diretamente no processo de ensino-aprendizagem da criança, essa participação efetiva pode otimizar o desenvolvimento das crianças e adolescentes em relação às necessidades que apresentam. A presença da família facilita a interação do aluno com especificidade a sentir confiança na sua interação social, em vista que está presença familiar mudaria em muito o aprendizado dos educandos.

Costa e Ceron (2014) afirmam que a família como responsável pelo progresso social e psíquico da criança deve buscar uma interação com a escola, incentivando assim que iniciativas vão de encontro com as necessidades dos alunos.

Na Instituição observada existe o atendimento de todas as especificidades, todas as crianças que necessita do AEE são recebidas. Dentre as dificuldades observadas, uma é que o professor, algumas vezes, não tenha o domínio e conhecimento sobre a deficiência da criança que assiste. Durante o atendimento, muitas crianças ficam observando e não podem fazer nada, pois os recursos da sala são limitados e escassos, além de que alguns dos educadores não têm o conhecimento necessário para trabalhar diante dessa limitação, esta é uma das importâncias para as formações continuadas dos educadores do AEE, para que possam ser criativos com o que tem à disposição, sair do comodismo, visando o pleno desenvolvimento dos alunos. Não é indicado que estas crianças percam as poucas 2 horas de atendimento sem realizar suas atividades (Relator da Experiência).

Segundo Silva (2011) e Souza et al. (2017), o educador é a chave para fazer com que a inclusão realmente ocorra para isso ele precisa se sentir preparado para atuar com domínio junto aos alunos. A função do professor na sala do AEE é ser facilitador no processo inclusivo do aluno da Educação Especial dentro da instituição regular de ensino.

Ainda nesta concepção os autores avaliam criar formas para a superação das dificuldades para que esses educandos tenham plenos desenvolvimentos no âmbito escolar e fora dele, buscar ter uma interação com o educador da sala regular visando o ensino-aprendizagem e orientar a família da importância na utilização dos recursos didáticos que auxiliam em seu aprendizado.

O professor que atua neste segmento da educação especial deve ter formação

específica na área. A necessidade de que os professores do AEE sejam formados é que visem desenvolver um trabalho que não tenha dificuldades, sabe-se que a formação sana muitas dessas dúvidas encontradas por docentes que trabalham com o público-alvo da educação especial.

De acordo com LDB 9.394/1996 artigos 59, a “(...) especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (LDB 1996).

Em vista de um melhor processo de ensino aprendizagem existem alguns problemas a serem melhorados como, formações continuadas para o aprimoramento cada vez mais dos professores na sala do AEE, a conscientização da família com seus filhos dentro da instituição, coordenadores, direção, a escola como um todo, para que possam ter sucesso para um novo alhar a educação inclusiva.

Em relação ao envolvimento de uma parceria da saúde com a educação com alunos que possuem especificidades e que necessitam desse acompanhamento na escola observada não existe, nunca houve.

As famílias chegam com crianças ao AEE sem laudo, sem orientação ou qualquer acompanhamento da saúde. Quando tem um pai dedicado, que assiste ao filho, que goste de participar para estar acompanhando é significativo. Porém tem outros que não fazem esse acompanhamento e isso dificulta o processo de ensino-aprendizagem (Relator da Experiência).

Há necessidade de uma relação entre a educação e a saúde, para o bom desempenho da criança, visando a melhor implementação dos métodos e estratégias que serão utilizados pelo educador e que levará em consideração a deficiência e necessidades individuais do educando, para tanto, há especificidades para que tenha um ambiente adequado que contribua para o processo de ensino-aprendizagem (MILANEZ; OLIVEIRA; MISQUIATTI, 2013).

Podemos observar que as áreas da educação e saúde deveriam ser indissociáveis no atendimento de pessoas com necessidades especiais, pois ambas afetam diretamente na aprendizagem e no seu desenvolvimento. Os autores enfatizam ainda que a articulação dessas áreas é o início para bem estar na vida desse público-alvo, porém não costuma ser observada a interação dos profissionais da saúde (médicos, enfermeiros, fonoaudiólogos, e.t.c.) e os profissionais da educação (professores) (GLAT et al., 2006).

Podemos observar que se houver uma relação entre essas áreas no processo de ensino-aprendizado o educando terá um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, em vista que, os professores teriam mais conhecimentos e as indicações às observações dos profissionais de saúde sobre as especificidades de seus alunos, de forma que facilitaria trabalhar o processo da aprendizagem a escolhas dos melhores métodos de ensino para cada criança.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O AEE tem como finalidade um auxílio à sala regular com objetivo a inclusão dos educandos com diferentes limitações e um melhor processo de ensino-aprendizagem, que é diretamente fornecido na escola regular de ensino, esse atendimento ocorre em contra turno ao ensino regular, nesse contexto os resultados das observações mostram uma fragilidade significativa na qualidade do ensino do AEE, em vista a certos aspectos que deveriam colaborar para um melhor processo inclusivo desse aluno, além de influenciar no ensino-aprendizagem.

A falta de recursos multifuncionais e de interesse da família desmotivam o aprendizado da criança com deficiência e dificulta seu aprendizado e inclusão na sociedade, com isso uma das possibilidades para melhorar a função do AEE na escola pesquisada seria a melhoria estrutural no âmbito da sala do AEE e diversas tecnologias assistivas, que os professores fossem mais preparados academicamente, que participassem de formações continuadas com mais frequência do que apenas a disponibilizada pela SEMED do município.

É necessário que gestores da educação e a direção das escolas estejam mais envolvidos e dispostos a melhorar a sala do AEE e os educadores que nela atuam, para o bom trabalho do professor, ainda mais quando se trata da educação inclusiva, não depende apenas deles e sim de todo um trabalho mutuo de gestores, direção, coordenação pedagógica, familiares e profissionais de saúde. Todos pela busca de um melhor processo de ensino-aprendizagem de qualidade, quando se tem conhecimento, disposição, criatividade e investimento o AEE é eficiente e eficaz e atende as diversas necessidades das crianças com limitações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais / Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 194p.: il. - ISBN 978-85-7983-085-3.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 36, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial – Inclusão. **R. Educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 17, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria. **O funcionamento do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e a atuação docente.** VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, Londrina, nov., 2013.

COSTA, Vania Cristina Marques da; CERON, Jussara Cristina Mayer. A participação da família no processo de desenvolvimento escolar dos estudantes do ensino fundamental: desafios reconhecidos no cotidiano da Escola Municipal Maria Aparecida Amaro de Souza. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.2 (11. ed.), p. 330 - 339, 2014.

FETTBACK, Carin Schultze; BALDIN, Nelma. O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e dos familiares na rede municipal de ensino de Joinville - SC. **Rev. on line de Política e Gestão Educacional**, v. 2, n. 17, 2014.

GATTI, Bernardete A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p: 1355-1379, 2010.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; PONTES, Maria Luiza; ORRICO, Helio Ferreira. Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. **Revista Linhas**, v. 7, n. 2, 2006.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andrea Regina Nunes. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitaria, 2013. 144 p.

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves; CIA, Fabiana. **AS RELAÇÕES DO PROFESSOR DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PRÉ-ESCOLAR: a escola, o professor da classe comum e as instituições especializadas.** VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, Londrina, 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEABRA JR., Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230016, 2018.

SILVA, Margaret do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Inclusiva.** Trabalho de Conclusão de Curso. Dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Inclusiva. Universidade de Brasília- UnB. Brasília- DF, f.54, 2011.

SOUZA, Hellen Karolinni Rocha; VITAL, Kelly; DUARTE, Valéria de Oliveira; LOPES, Betania Jacob Stange. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.esp.2, p. 1048-1062, nov. 2017.

TEIXEIRA, Hélita Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 1, n. 1, p: 76-88, 2014.

UMA EXPERIÊNCIA COM O TRABALHO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Claudia Tenor
UNOPAR
Botucatu-SP

PALAVRAS- CHAVE: Consciência Fonológica.
Escrita. Leitura. Ensino Fundamental.

AN EXPERIENCE WITH THE WORK OF
PHONOLOGICAL AWARENESS DURING THE
EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: Studies have been showing the importance of stimulating the phonological awareness for the learning process of writing and reading. This study aimed to develop a work on skills for phonological awareness during the first year of the elementary school, intending to help students to evolve in their development of writing and reading. This is an experience report of the curricular internship in pedagogy during the early years of elementary school, in which activities were planned and developed to work on the skills for phonological awareness. The data obtained were registered on notebooks for analysis purposes according to Viana (2003). The results showed that most students had difficulties to detect rhymes and alliterations and had not developed the skills for syllabic awareness, nor phonemic awareness. Given the difficulties observed to perform these proposed tasks, continuing this work with phonological awareness skills and following the development of these students would be interesting.

KEYWORDS: Phonological Awareness. Writing.

RESUMO: Os estudos vêm apontando a importância do estímulo à consciência fonológica para a aprendizagem da escrita e leitura. Este estudo teve como objetivo desenvolver um trabalho com as habilidades de consciência fonológica em uma sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental, com a intenção de auxiliar os alunos a evoluírem no desenvolvimento da escrita e leitura. Trata-se de um relato de experiência do estágio curricular em pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental, no qual foram planejadas e desenvolvidas atividades para trabalhar as habilidades de consciência fonológica. Os dados obtidos foram anotados em cadernos de registros para efeitos de análise, de acordo com Viana (2003). Os resultados evidenciaram que a maioria dos alunos apresentava dificuldades para detectar rimas e aliterações e não haviam desenvolvido as habilidades de consciência silábica e consciência fonêmica. Diante das dificuldades observadas para realizarem as tarefas propostas seria interessante dar continuidade ao trabalho com as habilidades de consciência fonológica e acompanhar o desenvolvimento desses estudantes.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos vêm apontando a importância do estímulo à consciência fonológica para aprendizagem da escrita e leitura em crianças na fase inicial de alfabetização.

Puliezi (2013) definiu o termo consciência fonológica como a habilidade de refletir sobre as características sonoras das palavras e manipular os sons da fala de forma consciente, tais como, sílabas, rimas e fonemas. Segundo a autora, é a compreensão de que as palavras podem ser divididas em componentes menores e que estes podem ser manipulados.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2013) apontou que a aquisição da escrita exige do indivíduo a reflexão sobre a fala, bem como o estabelecimento de relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica. Dessa forma a aquisição da escrita está intimamente ligada à consciência fonológica, uma vez que para dominar o código escrito é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na escrita.

De acordo com o Caderno do Pacto Nacional pela as diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas destacou as músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais, e a fala, propriamente dita. O documento acrescentou ainda que as sub- habilidades da consciência fonológica são: consciência de palavras, consciência silábica, rimas e aliterações, consciência fonêmica.

Ao discorrer sobre essas habilidades, Bigochinski e Eckstein (2016) apontaram que a consciência silábica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular as palavras por sílabas. Já a consciência de rimas e aliterações consiste na habilidade de reconhecer e produzir semelhanças sonoras ao final das palavras (rimas), como também fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou versos (aliterações). Por fim, a consciência fonêmica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular os fonemas, as menores unidades da língua, o que envolve, por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra.

Ribeiro (2011) constatou que a consciência fonológica pode ser observada já em crianças com idade de 3 anos, no que diz respeito à detecção de rimas, e em crianças com idade de 4 anos, no que se refere à segmentação de palavras em sílabas. Conforme pontuou o autor na idade entre 3 a 4 anos, a criança se mostra sensível às regras fonológicas de sua língua. Aos 6 anos, idade que geralmente corresponde ao ingresso no ensino fundamental, a criança já apresenta o domínio da consciência fonêmica e o domínio quase total da segmentação silábica. A partir dessa idade, espera-se que haja o desenvolvimento da consciência fonológica em

todos os níveis.

Os estudos evidenciaram a importância de estimular o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças para que consigam um bom desempenho em leitura e escrita (ADAMS et al. 2006; CUNHA; CAPELLINI, 2011).

Adams et al. (2006) constataram que as crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva na leitura e escrita. Já as que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler e escrever. Conforme os autores, os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura.

Cunha e Capellini (2011) consideraram que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. As autoras observaram que a consciência de alguns segmentos sonoros parecem se desenvolver naturalmente e a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita.

As relações entre a fala, a linguagem oral e a linguagem escrita também são discutidas na literatura.

Navas e Santos (2004) definem o desenvolvimento da linguagem escrita como uma extensão da oralidade, destacando a importância do desenvolvimento dessas habilidades simultaneamente, pois o seu desenvolvimento em conjunto poderá favorecer a aquisição de algumas capacidades fundamentais para a leitura e a escrita.

Ávila (2004) destacou que para que aconteça o aprendizado da escrita de maneira significativa é necessário que o aprendiz do código escrito já consiga, de alguma forma e em algum nível, objetivar a palavra (ou enunciado), direcionar a atenção para a sua estrutura, perceber seus segmentos (maiores ou menores) e manipulá-los de diferentes formas.

Como se percebe na literatura pesquisada os estudos tem constatado que a consciência fonológica contribui para o processo de alfabetização e essas atividades devem ser inseridas no contexto escolar.

Para Ribeiro (2011) é fundamental a criança refletir conscientemente sobre a estrutura fonológica de sua língua, a fim de que a aquisição da leitura e da escrita aconteça com maior facilidade. O autor considerou ainda que cabe à escola a tarefa de introduzir atividades que estimulem a consciência fonológica de crianças, sobretudo em fase inicial de alfabetização, para que apresentem melhor desempenho em leitura e em escrita.

Nessa perspectiva, Zaboroski, Oliveira e Oliveira (2014) consideraram que a

criança deve ser desafiada, a partir de oportunidades lúdicas e prazerosas a pensar sobre as palavras, situações nas quais refletem sobre seus segmentos sonoros. A consciência fonológica deve então ser trabalhada no ensino fundamental com o objetivo de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita das crianças e de prevenir possíveis atrasos no processo de alfabetização.

A pesquisadora cursa o 6º semestre de Pedagogia e o presente trabalho fez parte do estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental.

Refletindo a respeito da importância da inserção de atividades que estimulem as habilidades de consciência fonológica nas séries iniciais de alfabetização, foi elaborada uma proposta de trabalho com a intenção de auxiliar os alunos a evoluírem no desenvolvimento da leitura e escrita.

Dessa forma foram desenvolvidas na sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental atividades que estimulavam rima, aliteração, consciência silábica e consciência fonêmica.

2 | METODOLOGIA

O trabalho foi realizado em uma escola municipal que atende alunos do ensino fundamental I e II localizada em um bairro periférico de um município do interior paulista.

Para o desenvolvimento do estudo foi selecionada uma sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental I contendo 27 alunos matriculados, sendo realizada seis observações e seis regências no período de 15 de agosto a 02 de setembro de 2019.

A partir das observações em sala de aula, foi possível perceber que a maioria dos alunos encontrava dificuldades nas atividades de leitura e escrita. A estagiária conversou junto à coordenação da escola e professora regente e ofereceu uma proposta de trabalho para estimular a consciência fonológica dos alunos. Ficou acordado então que seriam ministradas seis aulas contendo atividades para trabalhar as habilidades de consciência fonológica. Os planos de aulas foram apresentados à professora regente e os dados de regência anotados em cadernos de registros para efeitos de análise, de acordo com Viana (2003).

A seguir serão apresentadas as atividades, jogos e brincadeiras empregadas com os alunos. Cabe acrescentar que foram utilizados alguns materiais elaborados por Almeida e Duarte (2003), Adams et al. (2006), Brasil (2013).

Atividade 1- Rimas, consciência silábica, síntese silábica, manipulação silábica

Atividade 1.1

As crianças formaram uma roda com ambas as mãos fechadas à frente. A estagiária cantou a música “O sapo não lava o pé” e marcava com batidas as palavras

que rimavam na mão direita e depois na esquerda de cada criança. A criança cuja mão havia sido batida na palavra que rimava de cada verso escondia as mãos nas costas. Assim que escondesse ambas as mãos, a criança sairia da roda. A última que permaneceu na roda repetiu a brincadeira com os colegas. A atividade lúdica foi repetida três vezes.

Atividade 1.2

Os alunos sentaram nas carteiras que estavam organizadas em círculo e receberam as folhas de atividades com a letra da música “O sapo não lava o pé”. A estagiária realizou a leitura e solicitou aos alunos para circularem as rimas que apareciam nas palavras.

Atividade 1.3

Foram apresentadas várias sílabas para os alunos unirem e formarem palavras novas.

Atividade 1.4

Os alunos cantaram a música “O sapo não lava o pé” excluindo a sílaba LA das palavras.

Atividade 1.5

Os alunos completaram as palavras com os pedacinhos da palavra sapo.

Atividade 2- Rimas, consciência silábica, segmentação silábica, manipulação silábica

Atividade 2.1

Os alunos sentaram nas carteiras organizadas em círculo. A estagiária entregou as folhas de atividades e a primeira tarefa era a parlenda “Corre Cutia”. Foi realizada a primeira leitura da parlenda enfatizando as rimas. Na segunda leitura foi solicitado aos alunos que falassem e batessem palmas nas sílabas que rimavam.

Em seguida os alunos leram a parlenda e circularam os sons finais das palavras que rimavam. Para finalizar as atividades os alunos pensaram e escreveram palavras que rimavam com tia, cipó, bonita, coração.

Atividade 2.2

Foi apresentado o poema “Eu vi uma barata”, a estagiária realizou a leitura e solicitou aos alunos que encontrassem no poema palavras com uma sílaba, duas sílabas, três sílabas e escrevessem essas palavras.

Atividade 2.3

Foram apresentadas as seguintes palavras em destaque: jacaré, rede, mordeu, parede. A estagiária leu essas palavras e solicitou aos alunos para repetirem batendo palmas para cada sílaba falada, a fim de contar o número de sílabas. Em seguida escreveram a frente dessas palavras o número de sílabas.

Atividade 2.4

Posteriormente foi trabalhada a habilidade de manipulação silábica por meio de atividades de subtração de sílabas para formar novas palavras.

Atividade 3: Transposição silábica e consciência silábica

Atividade 3.1

Os alunos sentaram nas carteiras organizadas em círculo e receberam as folhas de atividades. A primeira tarefa era uma adivinha com o trava- língua “O que é o que é?” A estagiária realizou a leitura mostrando que por meio da inversão das sílabas no texto formava novas palavras.

Foram apresentadas algumas palavras da adivinha que estavam sublinhadas no texto e solicitado aos alunos para inverterem as sílabas, formar novas palavras e escrevê-las.

Atividade 3.2

Foi realizada a leitura de uma adivinha, cuja resposta era a palavra melancia. Os alunos ouviram a adivinha, em seguida deram a resposta verbal e escrita.

Atividade 3.3

Posteriormente os alunos escreveram três palavras que iniciavam com a sílaba me.

Atividade 3.4

Foi apresentado aos alunos as palavras ver, verde, vermelha que aparecia no texto da adivinha e solicitado para que identificassem as sílabas iguais nessas palavras e contassem quantas sílabas tinha cada palavra.

Atividade 3.5

A última tarefa era para os alunos identificarem as sílabas iniciais das figuras melancia, moto, muleta, minhoca, macaco e ligar as figuras às sílabas iniciais correspondentes.

Atividade 4: Aliteração

Atividade 4.1

Os alunos sentaram nas carteiras organizadas em círculo. A estagiária entregou as folhas de atividades e realizou a leitura do texto “Qual é a letra” da autora Ruth Rocha, chamando a atenção para as palavras que iniciavam como o mesmo som.

Atividade 4.2

Em seguida foi solicitado que falassem: os nomes de meios de transportes que começavam com a letra A e que apareciam no texto, o nome de uma cor que começava com a letra A e que aparecia no texto, os nomes dos alimentos que começavam com a letra B e que apareciam no texto, os nomes dos animais que começavam com a letra C e que apareciam no texto, os nomes dos brinquedos que começavam com a letra B e que apareciam no texto, os nomes das partes do corpo que começavam com a letra B e que apareciam no texto.

Atividade 4.3

Os alunos escreveram duas palavras que iniciavam com as letras A, B, C e que apareciam no texto.

Atividade 4.4

Posteriormente foi apresentada três figuras em destaque que iniciavam com as letras A,B,C e solicitado aos alunos que circulassem as figuras que iniciavam com a mesma letra do desenho em destaque.

Atividade 4.5

A estagiária ensinou o jogo “batata quente”. Os alunos ficaram em pé e formaram uma roda. Foram selecionadas as letras que haviam sido trabalhadas no poema e os alunos deveriam passar a bola e falar palavras diferentes que iniciasse com a letra selecionada. O aluno que errasse voltava para sua carteira e venceria o jogo aquele que falasse corretamente todas as palavras com as letras selecionadas.

Atividade 5: Consciência fonêmica

Atividade 5.1

Os alunos sentaram nas carteiras organizadas em círculo. Receberam as folhas de atividades e foi realizada a leitura da trava- língua “O rato” enfatizando as palavras que iniciavam com o som R. Em seguida os alunos circularam a letra R nas palavras do texto.

Atividade 5.2

Foram apresentadas cinco figuras que iniciavam com a letra R para que os alunos falassem os nomes e escrevessem completando as letras nos espaços a frente dos respectivos desenhos.

Atividade 5.3

Para finalizar as atividades os alunos formaram uma roda e brincaram com o jogo “batata quente”. Foi selecionada a letra R e os alunos deveriam passar a bola e falar palavras diferentes que iniciasse com a letra R. Venceria o jogo aquele que falasse corretamente as palavras com a letra selecionada.

Atividade 6: Consciência fonêmica, manipulação fonêmica

Atividade 6.1

Os alunos sentaram nas carteiras organizadas em círculo e receberam as folhas de atividades. A estagiária realizou a leitura do poema “Letra Mágica” destacando as palavras novas que se formaram ao trocarmos uma letra.

Atividade 6.2

Foram apresentadas oito palavras e solicitado aos alunos para trocarem por diferentes letras. Os alunos deveriam trocar apenas uma letra das palavras

apresentadas, formar palavras novas e escrevê-las.

Atividade 6.3

A estagiária mostrou uma tabela contendo os nomes de sete animais e a frente dos respectivos nomes a separação das letras. Realizou a leitura das palavras e solicitou aos alunos para contarem o número de letras de cada palavra, e escreverem o numeral que representava a quantidade de letras de cada palavra.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao iniciar a atividade 1 com a música “O sapo não lava o pé” observou-se que alguns alunos tinham dificuldades em compreender as regras do jogo bem como em detectar rimas. Foi necessário realizar intervenções durante as atividades, oferecendo diversos modelos de rimas aos alunos bem como a retomada das explicações para que os alunos conseguissem realizar a tarefa proposta.

Durante a atividade 2 constatou-se que a maioria dos alunos apresentaram dificuldades nas tarefas que envolviam reflexões sobre a escrita, como a subtração de sílabas para formar novas palavras. Foi apresentado então o modelo verbal, o modelo escrito, realizadas intervenções e assim conseguiram fazer as atividades solicitadas.

Ao realizarem a atividade 3, na tarefa que solicitava para inverterem a ordem das sílabas, formar novas palavras e escrevê-las, os alunos precisaram de auxílio, sendo necessário realizar junto aos mesmos, oferecendo o modelo na lousa. Foi possível perceber que encontraram dificuldades na tarefa que solicitava a identificação das sílabas iniciais das palavras melancia, moto, muleta, minhoca, macaco, apenas com o apoio das figuras, sem a escrita, para que ligassem as figuras às sílabas correspondentes. Nessa atividade também foi necessário o educador realizar intervenções.

Na atividade 4 a estagiária fez a leitura do texto “Qual é a letra” destacando as palavras que iniciavam com as letras A,B,C. Continuou a atividade fazendo algumas perguntas para os alunos responderem com palavras que apareciam no texto, tais como: falar o nome dos meios de transporte que começavam com a letra A; o nome de uma cor que começava com a letra A; o nome dos alimentos que começavam com a letra B; o nome dos animais que começavam com a letra C; o nome de brinquedos que começavam com a letra B; o nome de partes do corpo que começavam com a letra B. Alguns alunos não se lembravam das palavras do texto, sendo necessário fazer novamente a leitura enfatizando aquelas que iniciavam com as letras A,B,C. Assim que os alunos responderam a educadora continuou a atividade a qual solicitava para escreverem duas palavras que apareciam no texto e iniciavam com as letras A,B,C.

Em seguida realizou intervenções quando necessárias e escreveu as palavras na lousa.

Durante a atividade 5 ao serem apresentadas cinco figuras iniciadas com a letra R (rinoceronte, rei, rato, roda, rua) para que os alunos escrevessem no espaço solicitado as letras e formassem as palavras, apenas dois alunos que atingiram o nível alfabético de desenvolvimento da escrita conseguiram realizar a atividade sem auxílio. Os demais alunos necessitaram de intervenções individuais para que escrevessem as palavras com todas as letras. Em seguida a estagiária dirigiu-se à lousa e escreveu as palavras.

Ao realizarem a atividade 6, quando apresentadas oito palavras e solicitado para trocarem por diferentes letras e formarem novas palavras, a educadora perguntava aos alunos, eles respondiam. Em seguida solicitou que escrevessem as palavras formadas. Constatou-se que a maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade com facilidade, apenas seis apresentaram dificuldades e precisaram de auxílio.

Foi apresentada a última tarefa na qual estava escrito o nome de sete animais e os alunos deveriam contar o número de letras de cada palavra. A estagiária escreveu as palavras na lousa e a frente cada letra separada. Em seguida contou oralmente junto aos alunos a quantidade de letras e escreveu a frente o número. Observou-se que apenas dois alunos não haviam finalizado essa tarefa mesmo com o modelo oferecido na lousa.

No decorrer da atividade 6 foi possível perceber que a os alunos desenvolviam as tarefas com mais autonomia, solicitando menos o auxílio do educador nas atividades propostas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das atividades planejadas envolvendo o trabalho de consciência fonológica despertou-se nos alunos interesse para os sons que formam as palavras. Além disso busquei sensibilizar o professor regente para a importância do desenvolvimento das competências fonológicas na aprendizagem da leitura e escrita.

Durante as atividades propostas observei que entre os 27 alunos a maioria teve dificuldades para compreender as tarefas com rimas e aliterações e não apresentavam bem desenvolvidas as habilidades de consciência silábica e consciência fonêmica.

Constatai que apenas dois alunos que haviam atingido o nível alfabético de desenvolvimento da escrita conseguiram realizar as atividades propostas sem a intervenção do educador. Dessa forma, foi necessário fazer mediações durante todo o processo de ensino aprendizagem para que os demais alunos conseguissem realizar as tarefas solicitadas.

Considero ainda que apenas seis sessões de atividades com esse grupo não

foram suficientes para estimular o desenvolvimento das habilidades fonológicas. Sendo assim, seria interessante dar continuidade ao trabalho e acompanhar o desenvolvimento desses alunos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marylyn Jager, et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Elizabeth Crepaldi de; DUARTE, Patrícia Moreira. **Consciência Fonológica: atividades práticas**. Editora Revinter, Rio de Janeiro, 2003.

ÁVILA, Clara Regina Brandão. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BEFI-LOPES, Débora Maria; LIMONGI, Suelly Cecília. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004, p. 815- 824.

BIGOCHINSKI, Elenita; ECKSTEIN, Manuela Pires Weissbock. A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, p. 44-67, jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Consciência Fonológica. UFOP. CEAD, 2013. Disponível em: <https://www.cead.ufop.br/site_antigo/images/CONSCINCIA_FONOLGICA_REVISTO_ABRIL_2013.pdf>. Acesso em 05 ago. 2019.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos. Linguagem escrita: Aquisição e Desenvolvimento. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BEFI-LOPES, Débora Maria; LIMONGI, Suelly Cecília. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004, p. 825- 845.

PULIEZI, Sandra. **Ensinando com letras e sons: contribuições da psicologia cognitiva da leitura à educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

RIBEIRO, Volney da Silva. Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 100-116, ago/dez, 2011.

VIANA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZABOROSKI, Ana Paula; OLIVEIRA, Rudahyra Taísa Oswald de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Favorecendo o desenvolvimento da linguagem em ambiente escolar: ações multidisciplinares. In: SCHIER, Ana Cândida et al. **Desenvolvimento infantil, linguagem e processos educativos: desafios e possibilidades**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2014, p.79-95.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM ESTUDO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO NO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA

Rosana Ramos de Souza

Universidade Federal do Oeste do Pará, Curso de Pedagogia, Óbidos-Pará

Luiz Bezerra Neto

Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação, São Carlos-São Paulo

RESUMO: O presente estudo visa verificar nos Indicadores Demográficos e Educacionais e Censo Escolar, período (2007-2013) dados referentes a matrícula de alunos que vivem e estudam no campo, bem como aqueles que vivem no campo e estudam na cidade, considerando os impactos (no acesso e permanência) ocasionados pelo processo de nucleação escolar. No ano de 2014 a SEMED/Parintins pontuou o funcionamento 20 (vinte) escolas nucleadas no município, o acesso dos alunos às escolas nucleadas ocorre ou deveria ocorrer por meio do transporte escolar (terrestre ou fluvial). As escolas nucleadas são construídas ou reformadas em comunidades mais estruturadas deveriam oferecer melhores condições físicas e pedagógicas, a fim de oportunizar aos alunos um ambiente propício ao processo de ensino/aprendizagem. O estudo se constitui numa abordagem qualitativa pois, visa compreender as pessoas e os processos sociais e educativos que envolvem, considerando a historicidade no seu contexto de referência.

As análises foram realizadas a partir dos documentos do Ministério da Educação, bem como aqueles disponibilizados pela SEMED/Parintins, e ainda dos microdados disponíveis no Índice Demográfico e Educacional (2007 a 2013) e Censo escolar (2007 a 2013) que demonstram a redução no número de escolas no meio rural e o aumento significativo de alunos transportados diariamente no sentido campo-campo e campo-cidade, com incentivos de programas do Governo Federal. O fechamento de escolas e o transporte dos alunos em condições adversas tem causado insatisfação dos pais e limitado o direito do aluno em frequentar uma escola de qualidade que desenvolva o seu potencial cognitivo, afetivo e social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação no Campo. Nucleação. Amazônia.

ABSTRACT: The present study aims to verify the Demographic and Educational Indicators and School Census, period (2007-2013), data referring to the enrollment of students living and studying in the field, as well as those who live in the countryside and study in the city, considering the impacts (in access and permanence) caused by the process of school nucleation. In the year 2014, SEMED / Parintins marked the functioning of twenty (20) nucleated schools in the municipality, the students' access to nucleated schools occurs or should

occur through school transportation (land or river). The nucleated schools are built or reformed in more structured communities should offer better physical and pedagogical conditions, in order to give students an environment conducive to the teaching / learning process. The study is a qualitative approach because it aims to understand the people and the social and educational processes involved, considering the historicity in its context of reference. The analyzes were carried out from the documents of the Ministry of Education, as well as those made available by SEMED / Parintins, as well as the microdata available in the Demographic and Educational Index (2007 to 2013) and the School Census (2007 to 2013) number of schools in rural areas and the significant increase of students transported daily in the field-field and city-field directions, with incentives from Federal Government programs. The closure of schools and the transportation of students in adverse conditions has caused parents' dissatisfaction and limited the right of students to attend a quality school that develops their cognitive, affective and social potential.

KEYWORDS: Education in the Field. Nucleation. Amazon.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto trata de uma pesquisa em andamento sobre a educação no campo no assentamento Vila Amazônia buscando discutir as políticas de nucleação implementadas naquela localidade. Para tanto, é importante que saibamos que a política de nucleação das escolas rurais, implementada pelo Estado desde a década de 1970, intensificado na década de 1990 diante das reformas educacionais, este processo tem ocasionado o fechamento de várias escolas multisseriadas e provocado o deslocamento dos alunos de algumas áreas mais isoladas para outras comunidades ou centros urbanos, em transportes muitas vezes perigosos e improvisados. São inúmeros os problemas relatados por gestores, professores, pais e lideranças comunitárias e sindicais em relação a nucleação das escolas do campo. Daí a necessidade de compreendê-los à luz das contribuições teóricas dos autores que se dedicam a refletir sobre uma educação que considere as especificidades do campo sem perder de vista a construção universal do conhecimento e o direito de todos a acessá-lo.

Para dar conta da questão a pesquisa foi desenvolvida no Assentamento Vila Amazônia/Parintins localizado à margem direita do Rio Mamuru e Paraná do Ramos, com distância de 365 km, em linha reta, da capital do estado do Amazonas. O acesso de Parintins até o núcleo urbano do assentamento se dá por via fluvial, a 5 km do núcleo urbano, e dura em média entre 30 a 40 minutos a depender do tipo de embarcação (barco, balsa ou lancha).

Como demais áreas da Região Amazônica, o processo histórico de colonização está imbricado na história do Assentamento Vila Amazônia. Para compreender melhor o processo de ocupação é preciso considerar que na década de 1930, o

governo brasileiro concedeu um milhão de hectares de terra amazonense ao sr. Yamanishi, grande empresário japonês, assim a Vila (Batista) antigo nome da Vila Amazônia foi destinada a colonização japonesa, por ser um local propício ao plantio de juta (RODRIGUES; ALBUQUERQUE, 2005). Com a entrada do Brasil na 2ª Segunda Guerra Mundial e diante do “perigo” amarelo alardeado pelas autoridades, tem-se a expulsão dos japoneses. Já nas décadas de 1950 e 1960, as terras da Vila Amazônia foram compradas pelo empresário J.G. Araújo que, além da produção da juta, diversificou as atividades agropecuárias e extrativistas na região (MEDEIROS, 2013).

No final da década de 1980 ocorreu a intervenção do INCRA, e esse local constitui hoje o Projeto de Assentamento Vila Amazônia, criado através do processo nº1443/96, de desapropriação por interesse social. Atualmente o assentamento têm 33 comunidades, o acesso entre as comunidades e ao núcleo urbano do assentamento ocorre por via fluvial ou terrestre, a estrada é de piçarra, e no período de chuvas as condições para escoamento dos produtos e transporte escolar tornam-se desafiantes e inseguros.

A SEMED/Parintins, por meio da Coordenação de Educação do Campo atende 43 (quarenta e três) escolas multisseriadas/unidocentes, 47 (quarenta e sete) agregadas e 20 (vinte) escolas nucleadas, o número matrículas em cada escola nucleada é variado, foi identificado o mínimo de 104 (cento e quatro) na Escola Sagrado Coração de Jesus e o máximo 746 (setecentos e quarenta e seis) no núcleo urbano da Vila Amazônia – Escola Tsukasa Otsuka.

Considerando que a realidade educacional da classe trabalhadora está envolta de interesses antagônicos, contradições, relações de poder, como método de análise se utiliza o materialismo histórico dialético que conforme Gamboa (2012, p.163) se justifica na necessidade de estudar a educação escolar, explicando as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática no exercício profissional dos educadores e revelando a problemática da ideologia, do poder e de uma escola controlada pelos interesses da classe dominante.

A partir da análise dos microdados do Índice Demográficos e Educacionais e Censo Escolar no período de 2007-2014 percebe-se a redução do número de escolas nas áreas rurais e o aumento do transporte escolar dos alunos no sentido campo-campo e campo e cidade, com incentivos de programas do Governo Federal.

O fechamento de escola na comunidade onde o aluno reside provoca conflitos e preocupação dos pais quanto ao percurso em transportes inadequados e/ou perigosos, o desgaste físico para chegar até a escola e a merenda inadequada são fatores que comprometem diretamente o desempenho escolar dos alunos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Parintins¹, é um dos 62 municípios do Estado do Amazonas. Ocupa uma área de 5.592,390 km² e uma população de 102 mil e 033 habitantes, sendo que 35% da população reside no meio rural, (IBGE, Censo Demográfico 2010). A população residente no meio rural, seja de terra firme ou da várzea tem suas condições sociais, econômicas e educacionais influenciadas pelos ciclos de água (enchente-vazante-enchente) que determina as condições de preparo da terra, plantio e colheita, bem como no âmbito educacional o calendário escolar, a organização do trabalho pedagógico, a contratação de professores e o transporte escolar que ocorre por via terrestre e, na maioria das vezes por via fluvial.

Tem-se a coexistência de dois calendários escolar, um para a terra firme (fevereiro a dezembro) e outro para a várzea (agosto a maio). Na terra firme quando a vazante dos rios é acentuada, ocorre a inviabilidade do transporte dos alunos, pois muitas comunidades ficam isoladas, as aulas são paralisadas e retomadas no calendário escolar do ano seguinte. As condicionantes locais interferem diretamente na oferta de ensino, acesso, permanência e qualidade educacional, soma-se a estas questões, as relações de poder implícitas nos serviços ofertados as populações do campo.

Em Parintins para atender as demandas educacionais do campo, a Secretaria Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer, por meio da Coordenação de Educação no Campo organiza as escolas em multisseriadas, escolas agregadas, escolas nucleadas/seriadas. As escolas multisseriadas atendem até 5 (cinco) séries concomitante em um único espaço/tempo; as escolas agregadas atendem duas ou três séries concomitante (Ex: 1º ano, 2º ano e 3º ano; turno matutino) e (4º e 5º ano; turno vespertino); nas escolas nucleadas os alunos são agrupados por faixas etárias, estas escolas são localizadas em comunidades mais populosas e recebem alunos de outras comunidades. Neste contexto, tem-se a necessidade de pesquisar como as políticas educacionais para o campo, especificamente a Política de Nucleação pode atender as demandas coletivas dos assentados na Vila Amazônia.

Apoiando-nos nos debates e referenciais sobre a tema, não há como discutir política (educacional), especificamente para grupos específicos dissociada da relação com a sociedade e o Estado, ou seja, é inadmissível não estabelecer essa relação, tratando a política em si mesma, como questão abstrata. Neste sentido, a compreensão sobre o conceito de Estado, na atualidade, é a de que não se trata de uma abstração, mas ao contrário, é muito material, é permanente porque possui uma estrutura organizacional-legal. Haja vista que essa materialidade do contexto, também não é estática, está em movimento permanente e traz em sua essência, uma multiplicidade de formas contraditórias de redes de relações infinitas, as quais

1. Conhecida nacionalmente pelo Festival Folclórico que ocorre anualmente, onde apresenta a rivalidade entre o boi Garantido representado pela cor vermelha e boi Caprichoso representado pela cor azul. As apresentações ocorrem durante três noites onde evocam os rituais, lendas e personalidade típicas do cotidiano caboclo e indígena.

historicamente constituem as sociedades humanas (BOBBIO, 1988; HOFLING, 2001; FREITAS, 2007 et al).

De um modo geral, para usarmos o princípio da totalidade, as políticas públicas são consideradas ações de Estado (ou de governo, quando transitórias, não asseguradas em lei e atreladas a um determinado partido no poder vigente e, conseqüentemente, descolada da concepção de Estado, em função das demandas apresentadas). Nos alerta Eloisa Hofling (2001), que as políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social.

As políticas, por sua vez, não são conduzidas necessariamente apenas pelo Estado, mas também ocorrem, sobretudo, estimuladas pela sociedade civil. Aqui neste ponto, sugerimos, no que tange ao conceito de política e política pública, que devemos compreender que há uma tênue diferenciação entre ambas. No entanto, as políticas públicas, entendidas como “Estado em ação”, representam o Estado implantando um projeto de governo, sendo responsabilidade do Estado, mesma que tenha sido construída com a sociedade civil (HOFLING, 2001).

Sérgio de Azevedo (2003) construiu um conceito didático sobre a sua compreensão a respeito de política (pública): tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, bem como os impactos de sua ação ou omissão. Assim, se um governo não faz nada em relação a alguma coisa emergente isso também é uma política pública, pois envolveu uma decisão. Nesse mesmo sentido, Saviani (2008, p.7) entende, “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro”.

A escola como se conhece hoje, lugar de ensino para todos os grupos sociais, garantida em suas condições mínimas de existência pelo Estado, reprodutora (ou que deveria ser) da cultura universal acumulada pela experiência humana e disseminada em todos os países do planeta, não possui mais do que 150 anos. Trata-se de uma experiência educacional do final do século XIX, momento em que as relações capitalistas de produção, amadurecidas pelo ritmo da industrialização e visando a *mais-valia*, demandavam, por um lado, conhecimento técnico padronizado da mão-de-obra e, por outro, controle ideológico das massas de trabalhadores, fazendo surgir a escola moderna, a partir de uma contradição: ser ao mesmo tempo espaço de superação, de criação, de práxis e, na contramão dessa feita, espaço de reprodução e controle ideológico. Foi com estas características contraditória, dialética, dual que a escola se desenvolveu nos últimos 150 anos, tempo em que a cultura humana passou por suas mais profundas transformações.

No âmbito da Educação para o campo partimos do entendimento de campo, como o lugar marcado pelo aspecto sociocultural, étnico racial e pela multiplicidade de saberes e conhecimentos, organizados por diferentes estratégias para apreensão

do conhecimento. Quanto ao termo “Educação do Campo” é um conceito em construção e está em oposição à educação rural que nega as lutas sociais e tem a escola como um espaço de reprodução da lógica capitalista que sustenta o latifúndio e a exploração dos bens materiais dos trabalhadores rurais. (JESUS, 2009, p.271)

Desse modo, existem diferentes modos de interpretação e crítica dos processos e às análises desenvolvidas pelos intelectuais em relação educação no campo, suas premissas, seus métodos, suas questões teórico-epistemológicas que, a depender do foco de análise, são apontadas como contraditórias. Pesquisadores como Molina, Arruda e Bezerra Neto contribuem com as suas críticas e estimulam uma reflexão sobre alguns elementos que necessitam ser repensados na pesquisa em educação e, mais especialmente, na educação do campo.

Pelos estudos realizados, verificamos que a educação do campo nasceu da problemática da exclusão provocada pelo sistema capitalista que atinge a população camponesa, e esta, por sua vez, articula-se em uma relação direta com os diferentes processos de luta social, desenvolvida pelos movimentos sociais e sindicais.

A compreensão do significado da Educação do Campo, portanto, é objeto de discussão das diferentes publicações da “Coleção por uma Educação do Campo”, produzidas pelo movimento da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Ideia que nasceu em julho de 1997, durante o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), quando a partir de lá, as diferentes experiências foram construídas com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), conduzindo ações governamentais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, resultado da expressiva mobilização junto à Coordenadoria de Educação do Campo na SECADI/MEC na criação de uma política pública de educação de formação de professores que atenda ao campo brasileiro (SOUZA; FREITAS, 2015).

Bezerra Neto e Bezerra (2011), assinalam o caráter fenomênico-existencialista, presentes na proposta do “movimento Por Uma Educação do Campo”, as quais veem a escola como espaço de produção de conhecimentos e não de transmissão de conceitos objetivos para a socialização com vistas à transformação social. Os autores ao considerarem a realidade contraditória, histórica e dialética destacam o método materialismo histórico dialético como uma maneira de entender a realidade na totalidade possível para a educação, inclusive no campo.

Embora a pesquisa ainda esteja em sua fase inicial foi possível perceber que na Região Amazônica, especificamente no estado do Amazonas, a educação do campo apresenta particularidades em virtude das condições climáticas, geográficas e hidrológicas que determinam a organização do trabalho pedagógico, o planejamento do calendário escolar (várzea e terra firme), o transporte dos alunos (via fluvial e

terrestre), a contratação de professores, entre outras.

A política de nucleação tem o objetivo de concentrar o maior número de alunos matriculados em salas de aulas, e vem gerando insatisfação e transtornos aos alunos e pais. A nucleação de escola surge em contraposição as salas multisseriadas presentes em pequenas comunidades que demandam apoio técnico, financeiro e pedagógico para um pequeno número de alunos, ocasionando alto custo de manutenção na visão do Estado. Conforme Gonçalves (2010) os custos com a nucleação são mais baixos dada a menor necessidade de contratação de professores e serventes por alunos, que implicaria em menores investimentos nas escolas-núcleo. Do campo econômico a Política de Nucleação atende aos interesse de gestores em virtude da redução de gastos com a educação da população do campo.

Um dos fatores necessários ao processo de nucleação de escolas é o transporte escolar, pois ele é o responsável por deslocar os alunos das comunidades que tiveram suas escolas fechadas até às escolas-núcleo. Para Lord (2008) quando o distanciamento entre a comunidade e a escola-núcleo é muito grande, o transporte escolar se transforma num fator de impasse para continuação dos estudos, sendo muitas vezes o motivo de desistências e da evasão dos alunos da escola.

No Amazonas, as questões referentes ao transporte escolar são acentuadas e desafiantes pois, ocorrem em sua maioria por via fluvial que dependendo do processo enchente-vazante-enchente pode facilitar ou acentuar as condições de acesso do aluno à escola, muitas vezes no período da vazante com o isolamento das comunidades o transporte escolar se torna inviável e os alunos caminham por longos percursos para chegarem até a escola.

Rodrigues e Albuquerque (2005) ao realizar um estudo no Assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM identificaram que os alunos do Ensino Fundamental, moradores da Comunidade do Açaí estavam sem transporte escolar, devido aos atrasos no pagamento dos motoristas, as crianças que desejavam continuar a frequentar a escola caminham por longo percurso e os pais eram receosos quanto a segurança dos filhos no trajeto até a escola. A paralização das aulas devido à ausência de transporte escolar é uma ação recorrente em Parintins, isto demonstra a despreocupação da gestão municipal em provê as condições adequadas para o acesso até a escola.

O Censo Escolar dos últimos anos vêm demonstrando uma diminuição no número de escolas do meio rural em todo o país. Em 2014 o Censo Escolar identificou mais de 10 mil escolas a menos nos últimos cinco anos. O relatório técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, observou uma retração (-7,9%) da matrícula nas escolas localizadas nas áreas de assentamento. Enquanto nas áreas remanescentes de quilombos houve uma expansão (6,8%) de matrículas. Quanto ao deslocamento Hage (2011) destaca, “houve, ainda, um crescimento no deslocamento dos estudantes no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006” (p.

103), conforme podemos demonstrar na tabela abaixo.

Amazonas	Matrículas alunos que vivem no campo e estudam no campo por modalidade de ensino			Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade por modalidade de ensino		
	Regular	Educação especial	EJA	Regular	Educação especial	EJA
2007	214.683	45	24.264	17.712	95	1.144
2008	215.787	28	22.538	18.642	30	822
2009	227.803	0	22.289	11.308	86	925
2010	217.489	14	21.179	18.704	79	1.746
2011	218.811	10	22.204	20.158	57	1.886
2012	219.441	5	22.818	22.867	63	2.215

Tabela 1: Matrículas de alunos do Amazonas

Fonte: Censo Escolar 2007 a 2012

Conforme podemos inferir a partir de pesquisas realizadas através dos microdados do Censo Escolar (2007 a 2013), o número de matrículas de alunos que vivem e estudam no campo, como também de alunos que vivem no campo e estudam na cidade no Estado do Amazonas são crescentes, no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos. Porém, o número de matrículas de alunos na Educação Especial são superiores para alunos que vivem no campo e estudam na cidade, este pode ser um apontamento das fragilidades educacionais para o atendimento de alunos com necessidades especiais nas escolas do campo.

O argumento utilizado pelos governantes é que a política de nucleação visa a construção e/ou reformas de escolas com melhores estruturas físicas, contratação de professores de nível superior, aquisição de mobiliários e materiais pedagógicos e, conseqüentemente o deslocamento dos alunos das pequenas comunidade para escolas-núcleos, em que os alunos são organizados em classe de acordo com a faixa etária. Porém, nem sempre esta realidade pode ser comprovada na prática.

Vasconcelos (1993) no artigo intitulado o “Agrupamento de escolas rurais: alternativas para o impasse da educação rural”, auxilia na compreensão do processo de implantação das escolas-núcleos, iniciadas em São Paulo no ano de 1989 e rapidamente expandida para todo Brasil. O autor destaca como premissa das escolas-núcleos o fim da multisseriação e a oferta de melhores condições de ensino para o meio rural.

Embora, a estratégia de agrupar os alunos em ambientes escolares mais adequados possa parecer o mais correto, em contrapartida esta ação ocasionou outros problemas relacionados a condução dos alunos em embarcações e veículos improvisados, inadequados, bem como distanciamento da escola-núcleo em relação a comunidade onde vivem os alunos. Pois, a partir da nucleação o transporte escolar

passa a ser a única via de acesso do aluno à escola.

O governo federal por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação atualmente executa dois programas para apoiar o deslocamento dos alunos no meio rural, O Programa Caminhos da Escola e o Programa de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE. O Programa Caminhos da Escola consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição pelos estados e municípios, de ônibus e micro-ônibus zero quilômetros e de embarcações novas. Enquanto o PNATE visa a transferência automática de recursos financeiros, sem necessidades de convênios e outros instrumentos congêneres, para custear as despesas com a manutenção dos veículos ou embarcações utilizadas para o transporte dos alunos da educação básica residentes na área rural.

Conforme já sinalizado houve fechamento de escolas no meio rural nos últimos cinco anos. No estado do Amazonas e em Parintins também se percebe a redução do número de escolas, conforme se verifica no Índice de Demográfico e Educacional (IDE) de 2007 a 2013. O IDE expõe dados sobre a população, tais como: Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Índice de Desenvolvimento da Infância (IDI) e taxas de analfabetismo, entre eles dados educacionais dos estados e municípios.

O IDE divide as escolas rurais em áreas específicas, tais como: Escolas do Campo, Escolas em Área de Assentamento, Escolas em Área Remanescente de Quilombola e Escolas em Comunidade Indígena. A tabela subsequente exhibe o número de escolas rurais em Área de Assentamento no período de 2007 a 2013, do estado do Amazonas e do município de Parintins, no âmbito da rede municipal.

Ano	Escolas em Assentamento/ Amazonas	Escolas em Assentamento/ Parintins
2007	92	-
2008	69	37
2009	60	40
2010	79	46
2011	84	51
2012	88	38
2013	78	35

Tabela 2: Número de escolas rurais em áreas específicas/rede municipal

Fonte: IDE/2014

As escolas rurais normalmente são dirigidas pela gestão municipal, e devido às especificidades geográficas, territoriais, de acordo com alguns prefeitos e secretários municipais de educação, tornam-se muito onerosas ao cofre público. No âmbito da gestão municipal com o discurso de propiciar melhores condições de

ensino para alunos, escolas com melhores estruturas, e investimento na formação de professores e adequação de novas escolas e a redução de despesas com corpo técnico-administrativo as escolas multisseriadas estão sendo fechadas e os alunos transferidos para outras comunidades ou centros urbanos.

Como podemos perceber nas figuras abaixo, as escolas nucleadas são bem diferentes das escolas agregadas tanto pela localização quanto pela qualidade do espaço. As primeiras, via de regra, se localizam em centros urbanos ou em comunidades com grande números de alunos e estão melhores estruturadas em relação as segundas, que se localizam em áreas rurais e, quase sempre em condições de muita precariedade.



Figura 01: E.M. Marcelino Henrique

Fonte: Souza, 2014



Figura 02: E.M. São Francisco

Fonte: Souza, 2014

Aqui temos duas realidades distintas, a primeira a escola nucleada Marcelino Henrique atende 187 (cento e oitenta e sete) alunos e está localizada na Comunidade Santa Rita de Cássia, tem uma estrutura adequada banheiros, refeitórios, tratamento de água. Recebe alunos de outras comunidades por via terrestre e fluvial, disponibilizando o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no turno matutino e (6º ao 9º ano) no turno vespertino, no turno noturno também recebe alunos do Ensino Médio mediado por tecnologia disponibilizado pelo governo estadual.

A segunda, a escola agregada São Francisco, localizada na comunidade São Paulo atende 32 (trinta e dois) alunos da comunidade, em dois turnos, percebe-se que o local de estudo ocorre num ambiente improvisado, com a cobertura, piso, iluminação em estado impróprio, sem local para armazenamento de materiais de didáticos, merenda, entre outros. Nestes locais muitas vezes o professor é o responsável pela limpeza da escola, distribuição da merenda, serviços administrativos e pedagógicos

No discurso oficial a Política de Nucleação tem sido utilizada como estratégia para reverter a precarização das escolas do campo e garantir o acesso, a permanência do aluno e a melhoria dos indicadores educacionais. Na realidade percebe-se que esta proposta visa reduzir os custos com a manutenção das salas multisseriadas, que normalmente atendem um número menor de alunos e requerem as mesmas estruturas físicas e pedagógicas para o funcionamento. Nesta perspectiva percebe-se a participação de um Estado mínimo, em que mesmo com a aprovação de leis,

decretos, diretrizes e execução de programas educacionais para a população do campo nas últimas décadas, disponibiliza o ensino em condições precárias, resultando em exclusão, evasão e fracasso escolar.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos a partir dos microdados disponíveis no Censo Escolar (2007 -2013) e no IDE (2007-2013) o aumento de alunos das escolas do campo transportados no sentido campo-campo e campo-cidade. Embora, as escolas-núcleo tenham melhores condições na estrutura física, organização do trabalho pedagógico, contratação professores de nível superior, o transporte de alunos até a escola provoca conflitos entre pais, educadores e pesquisadores, devido as recorrentes paralisações.

O avanço na Política de Nucleação para as escolas do meio rural na região amazônica, tem ocasionado sérias implicações no acesso, permanência e qualidade educacional oferecidas aos alunos do meio rural. As condições para o aluno chegar até a escola são adversas e afetam diretamente o desempenho escolar, os fatores mais recorrente são: longos percursos em transportes cansativos e/ou perigosos, merenda escolar insuficiente para suprir as carências nutricionais dos alunos devido ao longo período em que permanecem para chegar à escola e retornar às suas residências, constantes paralizações no transporte escolar, devido principalmente a atrasos no pagamento dos motoristas.

Pesquisadores como Bezerra e Santos (2015, p.189) afirmam que a educação para as populações rurais não constitui foco de interesses do governo brasileiro, e estes sempre demonstraram negligência quanto a organização e oferecimento de uma educação que atendesse as necessidades reais da população rural. Diante disso, cabe questionar os impactos negativos advindos da política de nucleação no processo educacional, os alunos tem acesso à escola em condições precárias e insalubres, deste modo são cerceados do direito de frequentar uma escola que possibilite a formação integral.

REFERÊNCIA

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Educação para o campo em discussão**: subsídio para o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BRASIL Urbano x Brasil Rural. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html>. Acesso: 29 de agosto de 2015

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em 18 de março de 2014.

GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, F.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.85, p. 7-8, abr. 2011.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001 [p. 30-41].

INDICADORES Demográficos e Educacionais. **Rede Estadual do Amazonas**. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2014/estados/relatorio/uf/13>>. Acesso: 8 de agosto de 2015.

INDICADORES Demográficos e Educacionais. **Rede Municipal de Parintins**. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/1303403>. Acesso: 08 de agosto de 2015.

JESUS, Sonia Meire Santos de Azevedo. Experiências de formação de professores para escolas do campo e a contribuição da universidade. Disponível em: https://www.ufrpe.br/cead/estudosepesquisa/texto/sonia_meire2.pdf. Acesso: 19 de abril de 2015

LORD, Lucio. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano VI, n.9, jan-jun, 2008. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/contente/vol_9/artigo_9/129_140.pdf>. Acesso: 10 de setembro de 2015

MEDEIROS, Mônica Xavier de. **Memórias, histórias e Reforma Agrária em Vila Amazônia (Parintins/AM)**. Disponível em: http://www.sul2013.historiaoral.org.br/resources/anais/5/1377273194-ARQUIVO_EncontroSulHistoriaOral2013.pdf. Acesso: 10 de agosto de 2015.

RODRIGUES, Jeane Ribeiro; ALBUQUERQUE, Carlossandro Carvalho. **Assentamentos Agrários da Gleba da Vila Amazônia em Parintins/AM**. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org/mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaagraria/15.pdf>. Acesso: 11 de agosto de 2015.

SANTOS, Flávio dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas Públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº66, p. 178-195, dez 2015.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, Campinas, junho 2008.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de. Escolas Rurais: alternativas para o impasse da Educação Rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 86, p. 65-73, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>>. Acesso: 10 de setembro de 2015.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CAMILA RODRIGUES DOS SANTOS - Pedagoga pela Universidade Potiguar (UnP) em 2009, especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela UnP (2010). Em 2017 se torna Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e inicia o Doutorado no mesmo programa e universidade em 2019, na linha de Pesquisa: Educação, Representações e Formação Docente. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na rede Municipal de Natal em uma escola de Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental I, professora na Educação Infantil na rede Municipal de Parnamirim em Escola de Ensino Infantil, professora da pós-graduação lato sensu em Educação na UnP. Avaliadora da revista Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB. Com experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-aprendizagem e Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica, ensino superior, alfabetização, formação e profissionalização docente. Desenvolve pesquisas sobre formação de professores, profissionalização docente, representações sociais e políticas públicas educacionais. O Centro de Educação Infantil ao qual atua, recebeu em 2018 a certificação do PEA- Programa de Escolas Associadas da (UNESCO) com um projeto ao qual foi professor participantes. Como autora de livros participou da organização do livro “BNCC em debate: Como fica a docência?” em 2019 e em 2017 da organização do E_Book “Interdisciplinaridade e Ensino: saberes docentes, desafios da prática”. Tendo publicações relevantes de alguns capítulos de livros e periódicos nacionais e internacionais. Contato: mila.rodrigues.sts@gmail.com

ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO - Pós doutora em Educação pela Universidade de Valencia/UV/Espanha (com apoio da CAPES). Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN. Foi Coordenadora de Gestão Educacional do PIBID/UFRN entre 2012 e 2015. Participa de grupos de pesquisa na área de Educação, assim como coordena projetos de pesquisa envolvendo temas como a Formação Docente, Teoria das Representações Sociais e Praxiologia de Pierre Bourdieu. Ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado no curso Ciências Sociais e Pedagogia, atuando também como avaliadora de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Atualmente exerce os cargos de Pró-reitora Adjunta de Graduação e Diretora de Desenvolvimento Pedagógico – DDPEd da Pro-reitoria de Graduação da UFRN e, ainda, faz parte da Comissão Própria de Avaliação - CPA da UFRN. Suas áreas específicas de interesse incluem Formação Docente, Metodologias de Ensino e Aprendizagem e Representações Sociais. Contato: eldamelo@ufrnet.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 89, 139, 140, 141, 148, 161

Animais 12, 57, 93, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 144, 146, 147

Anos iniciais 44, 46, 49, 138, 141, 161

Aprendizagem 2, 6, 11, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 43, 47, 52, 53, 55, 56, 60, 62, 68, 69, 70, 71, 81, 83, 86, 88, 89, 92, 93, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 109, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 147, 148, 149, 161

Atendimento educacional especializado 128, 130, 131, 132, 133, 136, 137

Atendimento em sala de recurso 129

Atendimento especializado 129, 135

Autismo 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29

B

Base Nacional Comum Curricular 11, 18, 63, 66, 85, 89, 102, 121, 123, 126, 127

Bebês 1, 119, 120, 121, 122, 123

Berçário 1, 3, 8, 86, 119, 122, 123

C

Consciência fonológica 138, 139, 140, 141, 147, 148

Contos 6, 8, 84, 85, 86, 88, 89, 90

Coordenação pedagógica 52, 114, 116, 136

Crianças 1, 2, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 148, 155

D

Diretrizes Curriculares Nacionais 43, 52, 53, 63, 109, 113, 126, 127

E

Educação básica 18, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 63, 65, 73, 103, 104, 125, 127, 130, 137, 155, 157, 161

Educação especial 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 156

Educação integral 124, 127

Educação matemática 30, 31, 32, 34, 35

Ensino de probabilidade 30, 31, 34

Envolvimento 16, 58, 88, 107, 108, 117, 127, 135

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 13, 18, 22, 23, 28, 29, 35, 39, 42, 47, 50, 56, 57, 59, 71, 76, 81, 86, 87, 89, 95, 101, 103, 104, 110, 112, 115, 116, 118, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161

Escrita 2, 26, 42, 86, 88, 93, 96, 97, 112, 117, 132, 138, 139, 140, 141, 143, 146, 147, 148

Experiências 2, 3, 6, 8, 10, 11, 18, 22, 38, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 78, 80, 85, 89, 93, 101, 104, 105, 107, 109, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 126, 127, 154, 160

F

Formação continuada 17, 23, 28, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 82, 115, 116, 117, 132

Formação de professores 37, 51, 119, 120, 137, 154, 158, 160, 161

Formação do caráter 124, 125, 126, 127

I

Inclusão 19, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137

Infância 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 15, 24, 52, 62, 65, 67, 69, 83, 103, 107, 109, 113, 122, 123, 157

J

Jogo dramático 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

L

LDB 22, 28, 50, 64, 65, 69, 125, 126, 129, 130, 135

Leitura 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 16, 42, 43, 67, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 97, 132, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Linguagem oral 91, 92, 93, 100, 101, 140

Literatura 6, 9, 16, 37, 43, 54, 84, 85, 89, 90, 140

M

Música 7, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 88, 97, 98, 99, 108, 141, 142, 146

P

Parâmetros Curriculares Nacionais 33, 35

Pintura a dedo 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82

PNAIC 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Práticas pedagógicas 43, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 109, 119, 120, 121, 122, 126

Professores(as) 37

Programa 18, 29, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 58, 62, 125, 154, 157, 159, 160, 161

Projetos pedagógicos 103, 104, 106, 118

R

Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil 54

Reflexão da prática 114, 115

Registro 75, 97, 99, 101, 104, 112, 113, 114, 116, 117

V

Valores humanos 85, 124, 125, 126, 127

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-722-2



9 788572 477222