

Políticas Públicas na Educação Brasileira

Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Atena Editora



Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª. Drª. Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas públicas na educação brasileira: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
184 p. : 1.465 kbytes – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 4)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-77-6
DOI 10.22533/at.ed.776182003

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. I. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

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.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Sumário

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO ESTÉTICA DOS TEXTOS LITERÁRIOS EM MOMENTOS DE RODA DE LEITURA

Keilla Rebecka Simões de Oliveira e Sandra Patrícia Ataíde Ferreira 5

CAPÍTULO II

ANOS INICIAIS E RODAS DE LEITURA: PRÁTICAS LEITORAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EXCELÊNCIA DO RIO DE JANEIRO

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco 17

CAPÍTULO III

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Renata Soares Vieira da Silva e Rodrigo Silva Rosal de Araújo..... 25

CAPÍTULO IV

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS

Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues e Tacyana Karla Gomes Ramos 33

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO INFANTIL & FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O GRUPO DE PESQUISA GEPEID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS-MA

Ione da Silva Guterres, Sione Guterres Gonçalves e José Carlos de Melo 42

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: um processo de resistência!

Edileide Ribeiro Pimentel e Denise Maria de Carvalho Lopes 50

CAPÍTULO VII

IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio, Thays Evelin da Silva Brito e Kátia Farias Antero 62

CAPÍTULO VIII

LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES LOCAIS DA CULTURA AMAZONENSE NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AMAZONAS

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins, Corina Fátima Costa Vasconcelos e Sasquia

LUDICANDO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Thays Evelin da Silva Brito, Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio, Kátia Farias Antero</i>	82
---	----

CAPÍTULO IX

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS E O QUE SE APRESENTA <i>Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta</i>	91
---	----

CAPÍTULO X

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DE UM CURRÍCULO <i>Elvenice Tatiana Zoia</i>	104
--	-----

CAPÍTULO XI

OFICINA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGOA DE DENTRO-PB: RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Déborah Kallyne Santos da Silva, Janiele Soares da Silva, Maria Liliane Soares da Silva e Marly Santos da Silva</i>	130
--	-----

CAPÍTULO XII

PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERTÓRIOS LÚDICOS <i>Lúcia de Mendonça Ribeiro, Ana Quitéria Rodrigues da Silva e Lucineide Ferreira da Silva</i>	119
--	-----

CAPÍTULO XIII

ROTINA ESCOLAR: UM INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Karolayne Rodrigues Pinheiro, Jéssica Silva de Sousa, Rayanne dos Santos Magalhães e Sônia Bessa</i>	134
--	-----

CAPÍTULO XIV

UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Gabriela Teles, Deyse Mara Romualdo Soares, Thayana Brunna Queiroz, Lima Sena, e Robson Carlos Loureiro</i>	147
Sobre os autores	160

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO ESTÉTICA DOS TEXTOS LITERÁRIOS EM MOMENTOS DE RODA DE LEITURA

**Keilla Rebeqa Simões de Oliveira
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira**

A DIMENSÃO ESTÉTICA DOS TEXTOS LITERÁRIOS EM MOMENTOS DE RODA DE LEITURA¹

Keilla Rebeka Simões de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco

Recife – Pernambuco

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco

Recife – Pernambuco

RESUMO: A escola tem o papel de promover o acesso da criança à cultura escrita. Para isso, é preciso que a prática da leitura seja constante nas atividades escolares, principalmente, aquelas que favoreçam a interação com uma linguagem nova e mostrem um lado criativo, como os textos literários. Porém, muitas vezes este tipo de texto aparece nas situações escolares a partir de uma visão pedagogizante, que não enfoca suas dimensões literárias. A partir do exposto, o estudo teve como objetivo observar se os aspectos estéticos dos textos literários são enfocados pelo professor, nos momentos de roda de leitura, em uma instituição de educação infantil. Participaram do estudo a professora e os alunos de uma turma do último ano da Educação Infantil de um centro de referência em educação infantil da cidade de João Pessoa/PB. Para a construção dos dados, foram realizadas oito videografias dos momentos de roda de leitura, das situações de contação e reconto de histórias literárias, e uma entrevista com a professora. A análise das videograções permitiu observar o objetivo com que os textos foram trabalhados em sala, o modo como foram abordados pela professora e os aspectos do texto que foram enfocados. Já a entrevista realizada com a professora foi analisada com base na apreensão dos sentidos presentes na fala do sujeito, a partir de núcleos de significação. Os resultados obtidos demonstraram que os textos literários são bastante utilizados nos momentos de leitura, embora não exista ênfase nos aspectos estéticos do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária, Estética, Educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

É fundamental que as crianças tenham contato com a leitura de textos escritos porque é também por meio dessa atividade que elas têm iniciação no mundo da cultura escrita, que é diferente em muitos aspectos (rítmico, lexical, sintático) da cultura oral. A escola tem o papel de promover o acesso da criança à cultura escrita e, para isso, é preciso que a prática da leitura seja constante nas atividades escolares (SILVA e MARTINS, 2010).

Uma das leituras que fazem parte do cotidiano escolar de muitas crianças é a leitura de textos literários, seja por meio do livro didático de Língua Portuguesa ou dos livros de literatura lidos por elas e para elas (BRANDÃO e ROSA, 2010). Vale ressaltar a importância da leitura dos textos literários na educação infantil, etapa na

¹ Este estudo também foi publicado nos Anais do IV Congresso Nacional de Educação – ISSN 2358-8829.

qual a criança começa a se inserir no mundo da leitura, tendo em vista que: “A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador ou do poeta e manifesta no fictício e na fantasia um saber sobre o mundo, oferecendo ao leitor modos de interpretá-lo” (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Conforme Bakhtin (1979/1997), a literatura é parte da cultura e deve ser compreendida dentro de um contexto cultural, relacionada com os fatores socioeconômicos, os quais influenciam a cultura e a literatura. Por ser parte da cultura, para Corsino (2010), o texto literário, na educação infantil, possibilita que as crianças vivam a alteridade, experimentem sentimentos, ampliem seus referenciais de mundo, imaginem e interajam com uma linguagem nova. Além disso, a literatura permite múltiplas interpretações e leituras, é uma arte da e com a palavra, e também com as ilustrações polifônicas, o que mostra o lado criativo do texto escrito.

Vygotsky (1930/2012) define o ato criativo como qualquer ação humana que produz algo novo. Para este autor, o cérebro não é um órgão que apenas conserva a experiência anterior e a reproduz, mas, ele também possui uma função criadora ou combinatória, a partir da qual cria novas situações e comportamentos com elementos de experiências vividas. Essa atividade criadora, baseada nas capacidades combinatórias do cérebro, corresponderia, para a psicologia, à imaginação ou à fantasia. Assim sendo, tudo o que foi gerado pela mão do homem e é próprio do mundo da cultura, é entendido como resultado da sua criatividade e imaginação.

Segundo Vygotsky (1930/2012), a criatividade está presente sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo. Deste modo, os processos criativos podem ser observados, já com forte intensidade, na primeira infância, sendo esta uma das questões mais importantes para a psicologia da educação.

Nesse sentido, a criação é elaborada a partir de elementos da realidade e da experiência do homem. É o que acontece na obra literária. As imagens combinadas nas obras seguem uma lógica interna que é condicionada pela sua ligação com o mundo externo. No caso do conto, por exemplo, os elementos a partir dos quais ele é elaborado são retirados da experiência humana, apesar de sua construção ser fantasiosa e distante da realidade. Assim, a criação infantil tem origem a partir de impressões da realidade externa, o que leva a uma compreensão e empatia com a realidade (VYGOTSKY, 1930/2012).

Destarte, segundo Vygotsky (1930/2012), quanto maior for a experiência da criança e quanto mais elementos da realidade tiver à disposição, mais ela assimila e maior será a sua atividade imaginativa. Em vista disso, é função da escola a formação de leitores criativos, e cabe ao professor organizar as situações de leitura em sala de aula. Por isso, faz-se necessário uma formação teórica docente que abarque os conceitos de leitura e literatura infantil. De acordo com Souza e Martins (2015), o texto literário é uma forma bastante desenvolvida de linguagem, e é preciso que haja apropriação do conteúdo da obra a partir de uma leitura que o compreenda como um todo significativo.

Para os autores, o livro deve ser utilizado pelos professores tendo em vista sua dimensão material e literária. A dimensão material envolve a manipulação do

livro enquanto um objeto cultural, de forma que a criança perceba seu formato, tamanho, dimensão gráfica e materialidade, e na qual o professor também se constitui como mediador desse processo. A dimensão literária, que envolve a compreensão ampla do texto, é referente à estruturação da situação de leitura de modo que a criança participe de forma ativa do processo de construção de sentidos, com o foco na compreensão e na literariedade do texto.

Desse modo, destacam-se a produção de sentido nas situações de leitura e a importância de uma educação para a leitura literária. Contudo, as situações de leitura literária ainda aparecem muitas vezes nas instituições escolares a partir de uma visão pedagogizante, que tem como critério para seleção do livro utilizado o conteúdo que será abordado em sala, e seu uso com um cunho moralizante ou pedagógico. Apesar disso, a criança deve ter a possibilidade de interagir com o livro apenas por suas qualidades estéticas, a partir de um trabalho diferenciado do professor que privilegie a obra como artística e que a explore enquanto universo simbólico de palavra e imagem, com leveza e encantamento (COSTA et al. 2008).

Acerca dessa questão, para Souza e Martins (2015), é fundamental que a escola inclua em seu currículo um trabalho cujo foco seja a estética literária e não o texto com fins pedagógicos. É importante que o livro literário seja percebido enquanto um elemento a ser apreciado, de forma a se alargar o repertório literário e poético das crianças, o que se deriva do uso do livro literário com uma função diferente da pedagógica, mas numa atitude contemplativa que implica numa relação estética (NEITZEL e NEITZEL, 2009).

De acordo com Vigotski (1926/2003), costuma-se supor que a obra de arte tem um efeito indiretamente moral e utilizá-la com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais e lições edificantes. Ao contrário disso, para este teórico, a educação tem a tarefa de educar a criação infantil, de ensinar habilidades para perceber e vivenciar as obras de arte, assim como incorporar a criança à experiência estética da sociedade humana e introduzir a educação estética na própria vida.

Porém, a escola tem trabalhado a literatura de um modo que retira as possibilidades criativas das crianças em sua relação com o livro literário (ALMEIDA, 2011; COSTA et al. 2008; GUIMARÃES, 2011; JACOBNIK, 2011). Desse modo, este estudo, que é parte de uma dissertação de mestrado, teve como objetivo observar um projeto de leitura literária desenvolvido em uma instituição de educação infantil, verificando se os aspectos estéticos dos textos são enfocados pelo professor nos momentos de roda de leitura, de forma a propiciar a reflexão sobre o que seria importante considerar no planejamento destas situações.

2. METODOLOGIA

O estudo encontra-se ancorado em uma abordagem metodológica qualitativa, tendo como delineamento o estudo de caso, que envolve o estudo de um ou poucos objetos de forma aprofundada, dentro de seu contexto de vida real (YIN, 2001).

2.1. Participantes

Participaram do estudo os alunos de uma turma do último ano da Educação Infantil de um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), da cidade de João Pessoa/PB, que tem referência em atividades de roda de leitura, bem como a respectiva professora da turma observada. Estavam matriculados 20 alunos na turma, na faixa etária de cinco anos, os quais estudam na instituição desde o maternal e participam de rodas de leitura semanais há dois anos. A professora da turma tem 29 anos, é formada em pedagogia há sete anos e tem curso de magistério. Ela trabalhou em duas instituições públicas de ensino diferentes, sempre na Educação Infantil, e trabalha na instituição há quatro anos.

Para isso, a pesquisadora se dirigiu à prefeitura do município de João Pessoa, a fim de identificar uma instituição que tivesse um projeto de leitura literária considerado de referência, obtendo informação acerca do projeto realizado por essa instituição específica, na qual a pesquisa foi realizada, e conseguindo a autorização necessária para realizar o estudo no local.

2.2. Procedimentos para construção dos dados

Após aprovação da pesquisa pelo comitê de ética (Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: 1.413.622), foram realizadas videografias dos momentos de roda de leitura, no início do ano letivo (do mês de março ao mês de maio de 2016), e foi realizada uma entrevista com a professora da turma.

Foram videogravados os momentos de rodas de leitura de textos literários, de acordo com a rotina e o planejamento pedagógico, o que consistiu na filmagem dos momentos de contação da história pela professora e dos momentos de reconto da mesma história pelas crianças. As videografações tiveram a duração de tempo prevista pela professora para realização dessas atividades, o que se deu por volta de 15min, tanto para a filmagem dos momentos de contação de história como para a dos momentos de reconto.

Após a concretização de todas as videografações, foi realizada uma entrevista com a professora, tendo como finalidade conhecer suas concepções de leitura, ensino e aprendizagem da leitura e leitura literária. Para isso, foi utilizado um roteiro semiestruturado de entrevista.

2.3. Procedimentos para análise dos dados

As videografias foram transcritas de forma minuciosa, sendo observado o objetivo com que os textos foram trabalhados em sala, o modo como foram abordados pela professora e se os aspectos estéticos foram enfocados. Enquanto isso, a entrevista realizada com a professora foi analisada com base na proposta de

Aguiar e Ozella (2013), de apreensão dos sentidos presentes na fala do sujeito, a partir de núcleos de significação, uma proposta que está ancorada na abordagem sócio-histórica.

Nessa proposta, o processo de organização e análise dos dados da entrevista se efetiva em três etapas: pré-indicadores (consistem em conteúdos da fala do professor que são reiterativos, que demonstram maior carga emocional ou ambivalências), indicadores e conteúdos temáticos (processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição), e núcleos de significação (devem expressar os pontos centrais e fundamentais que revelam as determinações constitutivas do sujeito), na qual se avança do empírico para o interpretativo (AGUIAR e OZELLA, 2013).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Sistematização do projeto de leitura

A instituição onde foi realizada a pesquisa é pública e corresponde a um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI). Ela funciona de forma integral (manhã e tarde) e comporta três turmas: maternal (crianças de três anos), pré-escola I (crianças de quatro anos) e pré-escola II (crianças de cinco anos), abrangendo cerca de 20 alunos por turma. A turma do maternal conta com uma professora, e as outras duas turmas contam com uma professora e uma monitora, respectivamente. Porém, apenas a professora participa das situações de roda de leitura. Nesses momentos, a monitora fica na sala de aula preparando outras atividades a serem desenvolvidas.

O projeto de leitura literária desenvolvido na instituição é denominado “Ler é viajar e descobrir”. Esse projeto de leitura desenvolvido no CREI visa a incentivar o comportamento leitor e despertar o prazer em manusear os livros, por alunos do maternal, da pré-escola I e da pré-escola II.

O projeto funciona há um ano e tem os seguintes objetivos: (i) desenvolver a linguagem oral e a imaginação através das histórias literárias infantis; (ii) despertar a percepção e a criatividade a partir da contação de histórias; (iii) desenvolver atividades de incentivo à leitura simbólica e visual de forma lúdica; (iv) ampliar o repertório de histórias que as crianças conhecem; (v) explorar as possibilidades de interação; (vi) promover a integração entre as crianças, as famílias e a comunidade na qual estão inseridas.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, o projeto é constituído de duas partes. A primeira parte envolve atividades de contação de histórias, pela professora, em situação de roda de leitura, realizadas semanalmente na biblioteca do CREI, denominada “Cantinho de Leitura tia Linda”. A biblioteca conta com um acervo de 650 livros, aproximadamente, com histórias variadas, incluindo clássicos, contos, poemas, fábulas, parlendas, entre outros.

A segunda parte do projeto é referente ao empréstimo de um livro, a cada final de semana, para as crianças. Cada uma delas escolhe, na biblioteca, o livro que

deseja e o leva para casa, a fim de que seus familiares leiam a história para elas e para que as crianças recontem a história para eles. Ao voltarem para o CREI, na segunda-feira, elas devolvem o livro para a professora e recontam a história para os alunos da turma, em sala de aula. Nesse sentido, o projeto envolve não apenas as crianças, como também os familiares e a comunidade da qual fazem parte.

3.2. Observações dos momentos de contação e reconto das histórias

As observações aqui descritas referem-se às atividades contempladas na primeira parte do projeto “Ler é viajar e descobrir”, isto é, as atividades de contação de histórias e o reconto delas pelas crianças. A professora utilizou quatro histórias em sala de aula (Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio, Cachinhos Dourados e os Três Ursos, e Cinderela), sendo realizadas oito videografações, quatro momentos de contação e quatro momentos de reconto.

Tendo em vista que as estratégias utilizadas pela professora se repetiram em todas as videografações, aqui, foi escolhido apenas um momento de contação para ser analisado, que corresponde a primeira história contada, Chapeuzinho Vermelho, visando compreender como os aspectos literários foram enfocados por ela nos momentos de roda. Para isso, foi escolhido um trecho da videografação que foi representativo das situações de contação e reconto desta história.

As crianças e a professora estiveram sentadas em roda durante o momento de leitura. A professora iniciou este momento pedindo que as crianças fizessem silêncio, na tentativa de que elas parassem de conversar sobre o local onde iriam sentar e voltassem sua atenção para a história que seria iniciada. Como outra forma de trazer a atenção para o livro, ela o mostrou para as crianças e perguntou se elas sabiam sobre o que seria a história. Porém, ela não destacou elementos importantes de serem trabalhados nesse momento, como gênero, autor ou características literárias, mas, enfocou apenas o título (“hoje a história vai ser sobre... quem sabe sobre o que vai ser? - enquanto mostra o livro às crianças – Chapeuzinho...”). O recorte desta situação de contação de história pode ser observado abaixo.

P: era uma vez uma menina conhecida como chapeuzinho vermelho. Um dia, sua mãe pediu que ela levasse uma cesta de doces para sua vovó que morava do outro lado do bosque, olha só (mostra as ilustrações para as crianças)

Alunos: OLHA (cara de surpresa)

(...)

P: ele mandou ela ir pegar flores para levar para vovó (trazendo com outras palavras o que tinha acabado de ser lido e mostrando a ilustração para todas as crianças da roda)

Criança: só que ele ‘tava’ mentindo, ‘num’ foi tia?

P: humrum / enquanto chapeuzinho colhia as flores, o lobo fez carreira para a casa da vovó (gesticulando o movimento de colher as flores e o da corrida do lobo) - olha só (mostra a ilustração da página) - ele chegou primeiro que a chapeuzinho, OLHA

Neste recorte, percebe-se que a professora não lê diretamente a história no

livro, mas já a conhece previamente e utiliza suas próprias palavras, embora tenha seguido a ordem do que está sendo narrado no livro. Isto, segundo Bajard (2007), permite a comunicação visual com as crianças, fazendo com que o mediador se dedique plenamente ao olhar e à gestualidade. Porém, o contato da criança com a leitura do texto escrito, mediado pelo professor, também se faz importante, já que ouvir a leitura de um texto e ouvir a contação de uma história livre de um texto são experiências diferentes, como apontam Silva e Martins (2010), e a criança também precisa se familiarizar com as estratégias da narrativa e as convenções da escrita dos textos literários (AMARILHA, 2004).

Além do mais, apesar da história ser um conto, os elementos que o compõem são retirados da experiência humana e levam a uma compreensão desta realidade (VYGOTSKY, 1930/2012). Porém, essa ligação com a realidade, bem como, a relação da história com as experiências vivenciadas pelas crianças, não foram realizadas pela docente. Para Bakhtin (1979/1997), por ser parte da cultura, a literatura deve ser compreendida dentro de um contexto cultural, relacionada com os fatores que a influenciam.

Na situação do reconto, a professora escolhe uma das crianças da turma, chamada aqui de Fabiana (nome fictício), e pede que conte a mesma história para os outros. Por ainda não ter o domínio da leitura do código alfabético escrito, assim como as outras crianças da turma, ela conta a história a partir da leitura das imagens do livro e da compreensão do que havia sido lido pela professora. Em seguida, a professora faz algumas perguntas sobre a história e pede que algumas delas relatem sobre o que entenderam. Isto pode ser observado no recorte abaixo.

Fabiana: era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho. Um dia sua mãe pediu que ela levasse doces para sua vovó que morava em uma casa (mostra a ilustração da página para as outras crianças da roda)

(...)

Professora: qual foi a história que Fabiana contou?

Alunos: chapeuzinho vermelho

P: o que foi que aconteceu aqui nessa imagem? (mostra a primeira ilustração do livro para as crianças – chapeuzinho e mãe em casa)

Alunos: a mamãe mandou ela levar docinhos ‘pra’ vovó

Neste momento, percebe-se inicialmente que Fabiana demonstra um jeito de ler aprendido com a professora, começando da mesma forma “era uma vez...” e mostrando as imagens do livro. Para Corsino (2010), a mediação do adulto nas primeiras leituras revela o que a criança deve ler e como deve ser essa leitura. Além do mais, a professora no momento anterior favoreceu o encontro das crianças com a dimensão material do livro (manipulação do livro enquanto objeto cultural), e Fabiana repetiu a exposição desta dimensão.

Porém, quanto à dimensão literária, apesar das crianças terem participado de forma ativa, com o foco na compreensão, a literariedade do texto não foi trabalhada. A professora explorou a obra enquanto palavra e imagem, contudo os aspectos próprios da composição do gênero literário e a estética literária não foram destacados. Ela também não levou em conta o exercício das tendências criativas,

que para Vygotsky (1930/2012), seria de grande importância por desenvolver a imaginação criativa, atuando no alargamento da experiência humana.

3.3. Análise da entrevista

Quanto à entrevista realizada com a professora, foram levantados os seguintes núcleos de significação: “Quem faz o momento da roda acontecer, quem organiza é o professor” e “Eles têm que ter a leitura como algo bom”. Apenas o segundo núcleo será enfocado, em virtude dos objetivos aqui propostos.

No núcleo “Eles têm que ter a leitura como algo bom” podemos observar na fala da professora sua preocupação com a formação leitora das crianças:

Entrevistadora: *Quais são os objetivos das atividades de leitura?*

Professora: *A questão da imaginação, da criatividade deles, do gostar de ler, porque eles têm que gostar, se não como é que eles vão aprender a ler (...) Eles têm que ter o gosto por gostar de ler, de chegar assim “mãe, eu quero um livro pra eu ler” (...) e eles têm que ter a leitura como algo bom, o momento gostoso de ler (...) o momento da leitura deles tem que ser um momento mágico.*

Nesse registro, fica esclarecida a importância dada ao contato inicial das crianças com os livros e à aprendizagem da leitura. Para isso, a professora destaca que os momentos de leitura devem ser agradáveis para os alunos. Ao trabalhar com o texto literário, a professora está fazendo o que se propõe a realizar e cumprindo a função de educar a criação e a imaginação. Além do mais, o projeto de leitura também tem como objetivo desenvolver a imaginação através das histórias literárias e despertar a criatividade.

Porém, outro fator importante que não foi citado, é a forma de organização destas situações de leitura para que estes aspectos estejam efetivamente presentes. Como destacam Neitzel e Neitzel (2009), o livro literário deve ser percebido numa atitude contemplativa dentro de uma relação estética, ou seja, separado de uma função pedagógica. Isto implica na utilização do livro enquanto objeto artístico, para educar a sensibilidade e desenvolver habilidades apreciativas, diferentemente de sua utilização enquanto objeto pedagógico, que seria ler para desenvolver uma atividade.

Partimos do pressuposto de que embora reconheça a importância do gostar de ler, da criatividade e da imaginação, seria importante que a professora considerasse a organização do ambiente, de forma a produzir a necessidade da criação, e a utilização do livro enquanto objeto artístico, visando à formação do aluno enquanto leitor literário e educando habilidades apreciativas. Afinal, o modo de estruturação da roda de leitura também é importante para que o que se propõe o trabalho com a imaginação, a criatividade e o gostar de ler, de fato aconteçam.

4. CONCLUSÕES

Com o objetivo de observar se os aspectos estéticos dos textos literários são trabalhados pelo professor, em um projeto de leitura desenvolvido em uma instituição de educação infantil, verificou-se o objetivo com que os textos foram utilizados em sala, o modo como foram abordados pela professora e os aspectos que foram enfocados por ela.

Desse modo, observou-se que o projeto de leitura desenvolvido e o currículo da escola enfatizam os momentos de leitura literária. Esta atividade tem espaço na rotina da turma, pois as atividades de contação e de reconto de histórias ocorrem semanalmente; além de que, as crianças levam livros para que os pais leiam para elas no fim de semana.

Também foi observada a importância dada pela docente ao fato de que as crianças aprendam a ler e, mais que isso, gostem de ler. Ela destaca em sua fala que os alunos devem considerar as situações de leitura agradáveis e ter acesso aos livros. Para isso, ela destaca a exposição das imagens do livro, o ensino de um modo de ler voltado para o uso cultural do livro e para compreensão, o contato com a dimensão material do livro, além de atividades que envolvam a imaginação e a criatividade.

No entanto, em sua mediação nos momentos de roda, observa-se que falta o trabalho com a literariedade do texto para que possa envolver a imaginação e a criatividade, já que isso não se resume à leitura do texto literário, mas à forma de intervenção desenvolvida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 236, 2013.

ALMEIDA, Eliana Guimaraes. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido**. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, E. C. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende.** Explorando a literatura no ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, p. 69-88, 2010.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações.** PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. Literatura: ensino fundamental. Coleção explorando o ensino, v. 20, 2010.

COSTA, Maraísa Mendes; RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Educação infantil: literatura como espaço de fruição.** Signo, v. 32, n. 53, p. 128-140, 2008.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário.** 2011. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JACOBNIK, Fabiana Andréa Dias. **Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos.** 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NEITZEL, Adair de A.; NEITZEL, Luiz C. **Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos.** Comunicar, v. 17, n. 33, 2009.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **O professor como mediador das leituras literárias.** COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO, p. 41, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira; MARTINS, Irando Alves. **Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório//Kindergarten and literature: right to dream, build and broaden repertoire.** CONJECTURA: filosofia e educação, v. 20, n. Espec, p. 221-239, 2015.

SILVA, Márcia Cabral; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar.** COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO, p. 23, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012 [1930].

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003 [1926].

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e método.** Tra. Daniel Grassi. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Bookman, 2001.

ABSTRACT: The school has the role of promoting the child's access to the written

culture. For this, it is necessary that the practice of reading be constant in school activities, especially those that favor interaction and exhibit a creative side, such as literary texts. However, often this type of text appears in school situations from a pedagogical vision, which does not focus on its literary dimensions. From the above, the study had as objective to observe if the aesthetic aspects of the literary texts are focused by the teacher, in the moments of reading in wheel, in an institution of early childhood education. The teacher and the students of a senior year class in early childhood education in the city of João Pessoa / PB participated in the study. For the construction of the data, eight videographies of the moments of Reading in wheel, including the situations of counting and recounting of literary histories, and an interview with the teacher were carried out. The data analysis allowed to observe the objective with which the texts were focused in the class, the way they were approached by the teacher and the aspects of the texts that were focused. Already the interview with the teacher was analyzed based on the apprehension of the meaning present in the speech, from nuclei of meanings. The results obtained showed that literary texts are widely used in reading moments, although there is no emphasis on the aesthetic aspects of the texts.

KEYWORDS: Literary readings, Aesthetics, Childhood education.

CAPÍTULO II

ANOS INICIAIS E RODAS DE LEITURA: PRÁTICAS LEITORAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EXCELÊNCIA DO RIO DE JANEIRO

**Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco
Juliana de Moraes Prata
Carla Cordeiro Marçal y Guthierrez**

ANOS INICIAIS E RODAS DE LEITURA: PRÁTICAS LEITORAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EXCELÊNCIA DO RIO DE JANEIRO

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco

Colégio Pedro II/e-mail: martappd@gmail.com

Juliana de Moraes Prata

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ e-mail: julianaprata.prof@gmail.com

Carla Cordeiro Marçal y Guthierrez

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/e-mail:carlacordeiromarcal@gmail.com

RESUMO: Este trabalho traz a discussão de práticas de leitura em duas escolas públicas de excelência e referência na formação de professores no Rio de Janeiro. Serão descritas as práticas das Rodas de leitura como estratégias de promoção de leitura nas salas de aula do primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental. As rodas de leitura, de notícias e de ciências fazem parte das atividades permanentes semanais nas referidas escolas. O objetivo desse trabalho é realizar a divulgação científica de uma metodologia de trabalho focada no fomento à leitura nos Anos Iniciais. A metodologia empregada é a descrição do trajeto de como cada atividade é consolidada no trabalho pedagógico cotidiano. A partir das leituras realizadas nas rodas, analisaremos a avaliação feita pelas crianças das atividades de seus pares, por meio da ficha de síntese e avaliação das rodas, para o quinto ano e relato oral para o primeiro ano. Os resultados apontam para o grande impacto que a leitura de cerca de oito livros por ano para cada criança e a escuta de cerca de cem títulos apresentados por seus colegas de classe ao longo do ano letivo. A oralidade, a capacidade de expressar sua opinião também por escrito, a escuta atenta, a superação do medo de falar em público, o respeito às regras de convivência e o interesse por livros, são indicadores qualitativos das ações que têm reflexo integral no processo de ensino-aprendizagem. Especialmente sublinhamos a oportunidade do encontro entre as crianças, do sentar em círculo, do olhar, escutar e falar nessas redes de partilha de saber e construção da autonomia através do incentivo à leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Anos Iniciais, Rodas de leitura, Práticas de leitura.

INTRODUÇÃO

A cultura de divulgação científica de boas práticas de trabalho deve conquistar cada vez mais espaço no meio científico, especialmente quando tratamos de Educação. Muitas vezes, cada professor, confinado em sua sala de aula, realiza práticas interessantes que trariam grandes benefícios ao cenário brasileiro da educação se fossem compartilhadas.

A proposta deste trabalho é descrever as atividades de Rodas de leitura realizadas em dois colégios, considerados locus de excelência, na cidade do Rio de Janeiro que atendem também aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF).

As turmas apresentadas nessa pesquisa têm 20 alunos. Na turma de primeiro ano, a idade é entre 6 e 7 anos e na turma de quinto ano, entre 10 e 11 anos de idade. O ingresso nas instituições se deu através de sorteio público e as crianças são

oriundas de diferentes partes da cidade e ainda de municípios vizinhos.

Nós, as docentes, fizemos juntas a formação de professores de nível médio e desde então, compartilhamos experiências e atividades de êxito. Entendemos então que relatar e compartilhar nossas práticas, visto que nos inserimos em escolas reconhecidas como de excelência, é necessário e nos abre para a troca e aprendizagem com outros pares.

Entendemos que, despertar e desenvolver o gosto pela leitura é um dos principais desafios que nós, professores do Ensino Fundamental, enfrentamos nosso contexto diário, pois o ato de ler é essencial, não só para a formação acadêmica dos discentes, mas também para que sejam capazes de construir uma concepção de mundo, que torne esses sujeitos eficientes na consolidação de suas práticas sociais comunicativas.

Desse modo, as experiências das rodas de leitura, das rodas de notícias e das rodas de ciências são ímpares na formação das crianças, sob nosso ponto de vista. Isto porque, ao trabalhar com essa estratégia de ensino, a leitura é contemplada de forma coletiva, favorecendo a escuta, o diálogo e a negociação de significados. Ademais, como salienta Garcia(s/d), “a roda de leitura, ou qualquer evento onde a palavra circule, é uma aventura quase sempre imprevisível, o que lhe dá sabor de novidade”. Dessarte, o gosto pela leitura e a autonomia leitora vão se concretizando.

Vale ressaltar que a dinâmica das rodas de leitura não é algo novo no meio social, nem tampouco no meio educacional. Podemos analisar o desenvolvimento e a apropriação desse tipo de dinâmica desde a história antiga até os dias atuais. Na Grécia, berço da civilização ocidental, da Filosofia, da Literatura, da Dramaturgia e da ideia moderna de democracia, leituras públicas eram realizadas para apresentar as obras de um autor para grupos de pessoas. Mais recentemente, as rodas se apresentam no âmbito familiar, quando os membros se reúnem em torno de um adulto para lerem e ouvirem histórias de seu meio cultural. Braun e Marin (2010) falando sobre uma das escolas dizem que as Rodas de leitura são procedimento didático que é desenvolvido desde o 1º até o 5º ano do ensino fundamental, sendo um dos alicerces fundamentais da proposta metodológica desta escola pública.

Começamos então definindo o que entendemos por Rodas. Segundo o dicionário Aulete Digital: 1. Peça circular que gira em torno de um eixo; 2. Objeto circular, círculo, disco, rodela; 3. Círculo formado por pessoas ou coisas. Para este texto utilizamos o sentido roda enquanto grupo de pessoas, que em círculo, cada elemento pode ver os demais, e assim, compartilhar, interagir e se comunicar mais facilmente.

Braun, Moraes, Oliveira e Almeida (2009, p. 5) compreendem a Roda de leitura a partir da organização de um círculo entre os alunos, no espaço físico da sala de aula, preferencialmente afastados das mesas e cadeiras; como “uma forma de dinamizar um certo aprendizado ou efetivar um objetivo ou conteúdo curricular, as rodas têm representado no cotidiano uma oportunidade de diálogo, conhecimento, pesquisa e aprendizado, não só para os alunos, como também para nós, professoras.”

Na organização da roda, os papéis não estão centrados no professor. Há uma

alternância contínua na condução. Garcia nos traz grande contribuição na descrição dessa troca,

É importante ressaltar que a denominação roda de leitura como roda não é gratuita, esta é uma formação que pretende que a hierarquia não se estabeleça a partir do lugar que se ocupa. Embora todos se voltem para o leitor-guia, que é uma espécie de regente de orquestra, são os participantes que “tocam” a roda. (GARCIA, s/d, p. 31).

Garcia (s/d) fala do leitor-guia que é a pessoa que está conduzindo aquele momento. É quem traz a novidade. A apresentação do livro, da notícia ou da experiência científica. Dessa forma, o leitor-guia não é o professor. É quem está com a palavra no momento da roda. As crianças e as professoras reconhecem isso como uma das regras das rodas.

A forma de organização das Rodas de leitura é muito semelhante às rodas de notícias e de ciências. Mensalmente, a professora propõe um sorteio de apresentações dos títulos. Dessa forma, os alunos registram na agenda e um voluntário copia num papel a ser preso no mural da turma.

Em geral, nesse mesmo dia de organização são construídas ou reforçadas as regras de convivência nas rodas.

Nas rodas de leitura, os alunos são motivados a compartilharem suas leituras, assim circulam textos clássicos, poesias, contos universais e ou obras de temas específicos (em consonância com a proposta pedagógica do momento), tipo literatura indígena ou africana, autores renomados.

Nas rodas de notícias, o foco é a leitura do jornal (impresso ou digital) como fonte de informação e contextualização da atualidade. Assim sendo, imagens marcantes, notícias sobre a cidade, o bairro, esportes ou assuntos do momento são cotejados, analisados e colocados em discussão.

Nas rodas de ciências, o destaque é dado às questões referentes às Ciências Naturais, para tanto são utilizadas informações oriundas da Revista Ciência Hoje para crianças ou outro meio de divulgação científica, tipo periódicos ou o caderno de ciências de um jornal de grande circulação local. Tudo sendo encaminhado mediante planejamento prévio dos assuntos a serem apresentados.

Todas as rodas têm em comum a circulação das palavras dos sujeitos envolvidos, há assim a garantia de que ideias, vivências e narrativas sejam tematizadas coletivamente. Paulo Freire (1997,1999) já salientava a necessidade do homem desenvolver sua capacidade de “ler o mundo” para nele intervir, não como sujeito individualista, mas como aquele que pertence a um coletivo, visando a transformação, a emancipação na perspectiva solidária. Dessa maneira, as rodas, envolvendo o coletivo de sala de aula, são momentos privilegiados de aprendizagem, visto que são espaços que valorizam a voz dos alunos, oportunizam diálogos, ativam conhecimentos, favorecem pesquisas para todos os envolvidos.

É de extrema relevância, destacar que as rodas são atividades que não apresentam compromisso com a didatização da leitura, isto é, após as dinâmicas, não há exercícios de interpretação. A leitura não está associada a um posterior registro escrito. A leitura por fruição, para fomentar o gosto e a autonomia leitora.

No ano de 2015, a turma do quinto ano construiu como regras das rodas o respeito às apresentações, silêncio e atenção, que não poderiam fazer comentários desagradáveis, nada de palavrão, que não poderiam promover bullying, que não poderiam levantar sem permissão, que deveriam evitar chegar atrasados nos dias de rodas, que não poderiam esquecer seu dia e seu livro na roda, que deveriam ler livros com, no mínimo 80 páginas e que deveriam se preparar para a apresentação.

Já a turma do primeiro ano, no ano vigente, fez as seguintes regras: prestar atenção, ouvir o amigo, não falar junto, não sair da roda, ler livros imagéticos e com texto para o nível dos estudantes, ler o livro com o auxílio do responsável e, posteriormente, sozinho, e se preparar para compartilhar sua leitura na roda. No dia designado, cada estudante apresenta seu livro lido. Em primeiro lugar, os alunos maiores falam o título, autor, editora e apresentam um resumo da história. Partes emocionantes, inspiradoras e que gostaram mais. Os menores apresentam o título, exploram a capa e falam da parte que mais gostaram e/ou resumo da história. As imagens muito os fascinam. As crianças podem apresentar livros de seus acervos pessoais ou do acervo da turma.

Essa é ainda uma questão entre muitos docentes. Mesmo que na escola possua biblioteca e sala de leitura, é fundamental a sala ter um acervo próprio, construído pelos estudantes, através de doações.

Uma estratégia utilizada para a formação do acervo da sala de aula é o início de uma campanha de arrecadação de livros entre as famílias e na própria escola.

Dado o exposto, ratificamos que o objetivo desse trabalho é realizar a divulgação científica de uma metodologia de trabalho focada no fomento à leitura nos Anos Iniciais, descrevendo a trajetória da atividade permanente denominada Rodas de leitura em duas escolas públicas reconhecidas como de referência na cidade do Rio de Janeiro.

METODOLOGIA

A metodologia empregada é a descrição do trajeto de como cada atividade é consolidada no trabalho pedagógico cotidiano. A partir das leituras realizadas nas rodas, analisaremos a avaliação feita pelas crianças das atividades de seus pares, por meio da ficha de síntese e avaliação das rodas.

Esse tipo de atividade é aguardado com grandes expectativas pelas turmas dos Anos Iniciais. Grande parte das famílias também se envolve com a proposta.

As Rodas de leitura são um agrupamento de atividades que abarca, em geral as rodas de leitura, rodas de notícias e rodas de ciências. Mensalmente, há um sorteio na turma para a designação das apresentações. Cada estudante deve preparar seu material segundo as regras anteriormente estabelecidas por cada turma.

No dia de sua apresentação, o estudante tomará o papel de leitor-guia, aquele que conduz as ações e que está com a palavra. Os demais integrantes, incluindo as professoras, devem observar com atenção e fazer as intervenções que julgarem pertinentes, no momento apropriado.

As crianças se apropriam dessa atividade semanalmente, possibilitando assim que a cada edição, o comportamento, a atenção e as intervenções sejam mais tranquilas e que expressem com mais fluidez a linguagem do livro e a do estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam para o grande impacto que a leitura de cerca de 8 livros por ano para cada criança e a escuta de cerca de 100 títulos apresentados por seus colegas de classe ao longo do ano letivo. A oralidade, a capacidade de expressar sua opinião também por escrito, a escuta atenta, a superação do medo de falar em público, o respeito às regras de convivência e o interesse por livros, são indicadores qualitativos das ações que têm reflexo integral no processo de ensino-aprendizagem.

Ao final do ano letivo de 2015, a turma de quinto ano preencheu uma ficha de avaliação das Rodas de leitura realizadas pelos estudantes. A estudante E relata como foi a experiência, em suas palavras,

Eu amo as rodas de leitura. Meus livros preferidos são da Paula Pimenta e eu amo apresentar para a turma. Eu sempre fico muito adiantada nas leituras porque os livros me puxam e eu acabo lendo.

(Avaliação das Rodas da leitura)

O estudante D, sempre gosta de levar livros de ficção científica nas Rodas de leitura. Para ele,

A melhor parte das rodas é a parte das perguntas. Meus amigos fazem perguntas que eu ainda não tinha pensado sobre meu livro. Às vezes eu chego à minha casa e leio de novo o que eu não entendi ou não soube responder. (Avaliação das Rodas da leitura)

Percebemos, além do encantamento, a seleção de um estilo literário em cada estudante. A menina afirma gostar de livros da autora Paula Pimenta, focada no público feminino pré-adolescente, enquanto o menino é reconhecidamente fã de ficção científica.

O estudante K veio de um histórico de notas insuficientes nos anos anteriores em diferentes campos de conhecimento. Descobriu-se como leitor competente na leitura de mitologia grega. Segundo ele,

Nas rodas desse ano eu me esforcei muito. E descobri os livros que quero ler para sempre, mitologia grega. Li duas sagas inteiras e acho que melhorei em tudo, até em matemática. (Avaliação das Rodas de leitura)

Como pontos negativos da atividade de Rodas de leitura, o estudante L relata que desaprova a impossibilidade de apresentar gibis e mangás na Roda de leitura. Essa regra foi definida pela própria turma que admite que na atividade não caberia o tipo de leitura típica desse gênero. Nas palavras de L,

Eu acho que não tem nada a ver não poder apresentar gibis e mangás na

roda. Eu gosto muito. É que eu não gosto de livros grossos e o gibi é mais rápido e fininho. (Avaliação das Rodas de leitura)

Após um ano de atividades de Rodas de leitura é possível perceber um avanço considerável no processo de aquisição e consolidação da leitura, por meio do contato direto com o mundo da leitura. Além do processo de escrita que é altamente beneficiado pelas leituras dos estudantes.

As avaliações das Rodas de leitura pelos estudantes do quinto ano são um indicador para a atividade nos outros anos de escolaridade, inclusive no primeiro ano, quando se inicia o processo de leitura e escrita.

Verificamos uma partilha de poder e interesses, o leitor-guia, conduz a turma em sua apresentação e incentiva a leitura de sua obra e outras mais, além de lembrar a turma das regras das Rodas.

Vemos ainda o interesse em empréstimos de livros entre os estudantes, acervo da turma. Temos inclusive dois relatos de crianças que pedem de presente nas datas especiais livros de seus autores preferidos.

Na turma de primeiro ano, o primeiro passo das Rodas de leitura, que envolve diretamente a família, é interessante e relevante no processo de aprendizagem. Os estudantes relatam oralmente que gostam muito de ler com seus responsáveis e contam com detalhes as histórias que ouviram, exploram a capa e outros recursos imagéticos disponíveis. O aluno M, do referido grupamento, assim salientou:

Esse livro aqui (Bruxa, bruxa, venha à minha festa) é muito legal, eu e minha mãe lemos juntos. Olha o babuíno, e essa serpente, e esse unicórnio? Só convidado fera!

CONCLUSÕES

Diante da discussão aqui posta, percebemos a relevância de atividades de práticas de leitura nos Anos Iniciais que incentivem o contato com os livros, de forma sistematizada, mas não didatizadas. Sem cobranças de interpretação ou outras atividades que não a apresentação do livro, sem nenhum outro desdobramento. O efeito por si só já é o do prazer e da integração da leitura.

O trabalho com as Rodas é singular e deixa marcas em todos que dele participa, ele legitima a história dos sujeitos que se empenham em construí-la cotidianamente. Nas Rodas, o saber é dividido; compartilhado, e assim validado e qualificado em cada encontro. Ademais, com essa dinâmica os alunos se deparam com os mais diferentes gêneros textuais, se descobrem enquanto leitores que possuem preferências, tudo a favor de sua trajetória escolar e sua compreensão de mundo.

Trazendo então diferentes leituras, mobilizando sujeitos e seus conhecimentos nas Rodas de leitura, provocando sensibilização, desenvolvendo a criticidade, o pensamento, a autonomia e a criatividade. Promovendo o que é para nós o princípio de uma partilha democrática de saberes: o encontro. O encontro de

vinte crianças que convivem num mesmo espaço. O olhar para o outro no círculo, o se colocar, o ouvir, o falar, o respeito e a magia dos sonhos desperta também através da leitura.

REFERÊNCIAS

BRAUN & MARIN. Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem. UERJ: RJ, 2010.

BRAUN, Patricia; MORAES, Jacqueline; OLIVEIRA, Cristiane; ALMEIDA, Mônica. A roda como espaçotempo de aprendizagem no ensino fundamental. UERJ: RJ, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FIRMINO, Célia. Rodas de leitura: uma proposta de leiturização social. In: Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil. [on line] Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16>, 2007>. Acesso em: agosto/2016.

GARCIA, Pedro Bandeira. Oralidade, escrita e memória: experiências com rodas de leitura e “conversas de rua”. [on line] Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>> <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426100533806.pdf>>. Acesso em: agosto/2016.

RODAS. In: DICIONÁRIO Aulete Online. São Paulo, 2016. Disponível em: <www.aulete.com.br>. Acesso em 24/06/2016.

CAPÍTULO III

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

**Renata Soares Vieira da Silva
Rodrigo Silva Rosal de Araújo**

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Renata Soares Vieira Da Silva

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa - PB

Rodrigo Silva Rosal de Araújo

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – Paraíba

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo apresentar concepções da formação humana e a importância da educação emocional no trabalho de sentimentos e relacionamentos no ensino básico, além de mostrar a necessidade do ensino das habilidades socioemocionais em crianças no início do ensino fundamental, apoiado nas teorias de Ferdinand Rhör e José Policarpo Júnior, professores da Universidade Federal de Pernambuco. Apresenta também resultados de uma pesquisa iniciada em 2015, sob a orientação do professor Dr. Rodrigo Silva Rosal de Araújo, onde um grupo de estudantes do Programa de Licenciaturas – PROLICEN – da Universidade Federal da Paraíba executou um projeto intitulado “Educação básica e aprendizagem emocional: compreendendo o currículo PATHS”. O grupo deu início às atividades em caráter teórico, em forma de diagnóstico, visando identificar relação entre as ideias filosóficas de Comenius e demais profissionais da educação, a fim de justificar a teoria do currículo citado. O currículo PATHS foi criado nos Estados Unidos pelos psicólogos Dr. Mark T. Greenberg e Dra. Carol A. Kusché. O PATHS, Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais, é um currículo composto por lições para trabalhar, de forma didática, a educação emocional e relacional de crianças em idade escolar. Após o embasamento teórico, o currículo mencionado foi aplicado em uma escola privada de João Pessoa no ano de 2016, com o intuito de observar a sua aplicabilidade e identificar a ligação entre teoria e prática. Em torno de 45 crianças participaram das atividades propostas pelo currículo, mediadas pelas professoras titulares das turmas escolhidas supervisionadas pelas estudantes envolvidas na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Emocional. Formação Humana. Currículo PATHS.

1. INTRODUÇÃO

Dentre os capítulos da Didática Magna, Comenius identifica a necessidade de formação do homem e a ideia de que o aprendizado ocorre com maior facilidade nos primeiros anos de vida, pois identificava que mediante ao amadurecimento do ser humano, sua educação já está pronta, e dificilmente é mudada. Compreende-se também neste texto, a visão de características morais e éticas que contribuem com essa formação do ser homem.

Ninguém acredite portanto, que o homem pode verdadeiramente ser homem, a não ser aquele que aprendeu a agir como homem, isto é, aquele

que foi formado naquelas virtudes que fazem o homem. (COMENIUS 1957, p. 120)

Reforçando essa ideia formativa, é possível destacar em sua obra a ideia de comparação com a natureza, citando os exemplos de plantas e animais e suas características, bem como a capacidade do homem, através de sua formação, transformar alguns elementos brutos em materiais e mão de obra útil a sua vida.

De acordo com os estudos do professor José Policarpo, membro do Instituto de Formação Humana e docente na Universidade Federal de Pernambuco, a compreensão acerca de formação humana é inicialmente dificultada pelo fato de já termos nascido seres humanos, porém, considera que a junção de nossa história e a cultura na qual estamos inseridos servem de referencial para esse pensamento, considerando assim diversas formas de alcançar essa formação.

Reconhecemos desde já não se poder ignorar a existência de diversos modos de se promover e realizar a formação humana. Sociedades de todas as épocas históricas apresentam realizações, em maior ou menor número, que expressam em alto grau qualidades características do que neste texto pretendemos identificar como formação humana, a saber: o domínio sobre as paixões, a autodeterminação, o altruísmo, a bondade, realizações de sabedoria e de beleza. (POLICARPO JÚNIOR 2017, p. 3)

Sobre a emocionalidade, Ferdinand Rhör (2013) em seu livro “Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação”, considera-a como uma dimensão básica do ser humano que junto com a física, mental, sensorial e espiritual, constituem sua percepção e são a estes indispensáveis.

A dimensão emocional abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo etc.) e suas respectivas movimentações e compensação. (RHÖR 2013, p. 25)

Visando demonstrar a necessidade da educação emocional no processo de formação humana, um projeto do PROLICEN – Programa de Licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba – organizado pelo professor Dr. Rodrigo Silva Rosal de Araújo, com um grupo de estudantes, inclusive a autora do presente texto, iniciou uma pesquisa em 2015, a partir de um currículo denominado PATHS que propõe trabalhar as habilidades sociais e compreensão das emoções, destacando aspectos importantes para auxiliar a construção da aprendizagem emocional e relacional, nas séries iniciais do ensino fundamental.

O currículo PATHS foi apresentado ao grupo e tornou-se material base para a pesquisa, sendo um modelo de aplicação da educação emocional ligada ao conteúdo curricular obrigatório. Após debruçar-se sobre os objetivos do PATHS, o grupo de estudo passou a buscar contribuições de profissionais da educação que tratam das competências enfatizadas pelo currículo no sentido de justificar as propostas apresentadas, a exemplo da Anita Abed, psicopedagoga brasileira, que escreveu em

sua dissertação de mestrado sobre a importância do trabalho com as habilidades sociais para o sucesso escolar na educação básica, onde menciona ideias de atuação dos professores para o trabalho em sala de aula.

É importante que o professor não só domine os conteúdos que ensina (dimensão cognitiva), mas também tenha consciência dos sentidos que ele, professor, atribui a esses conhecimentos, aos aspectos energéticos e afetivos com que reveste a sua relação com o saber e com os alunos (dimensão emocional, social e ética) Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, como motivação e engajamento, pode, e deve, ser promovido pelo entusiasmo e prazer com que o ensinante apresenta o conhecimento aos alunos. (ABED 2014, p. 59)

Além de Abed, as contribuições de Comenius em sua proposta de ensinar tudo a todos – didática magna –, auxiliaram na compreensão de um processo de formação humana integral.

2. CONHECENDO O CURRÍCULO PATHS

Criado nos Estados Unidos pelos psicólogos Dr. Mark T. Greenberg e Dra. Carol A. Kusché, o currículo PATHS, cuja tradução em inglês refere-se a caminhos, sua sigla em português corresponde a pensamento, afetividade e trabalho com habilidades sociais, sendo assim um “caminho” para o desenvolvimento das habilidades citadas. Foi pensado inicialmente para o ensino de crianças surdas, no entanto, é nítida a necessidade da aprendizagem emocional em toda a educação básica. Atualmente mais de vinte países utilizam o currículo para trabalhar aspectos como autocontrole, autoestima, empatia, resolução de conflitos, entre outros. Nesse sentido, o currículo PATHS é fundamentado numa visão de desenvolvimento humano voltado às dimensões afetiva, comportamental, cognitiva e dinâmica, sendo estas, respectivamente, habilidades de compreender e controlar emoções, o próprio comportamento, raciocínio lógico e analítico e autoestima positiva.

Segundo o PATHS, essas dimensões não são as únicas, embora sejam fundamentais. O referido currículo afirma ainda que o modo como essas dimensões se relacionam na infância e na adolescência da pessoa afeta o modo de seu crescimento intelectual, pessoal e social. (GREENBERG E POLICARPO JÚNIOR 2008, p.8)

Foi traduzido e lançado no Brasil em 2012 pelo Instituto de Formação Humana, que dispõe as devidas autorizações concedidas pelos autores para a reprodução e venda a escolas e instituições brasileiras. O Instituto de Formação Humana é uma organização sem fins lucrativos, atualmente com sede em Recife/PE. Um de seus principais objetivos é promover ações formativas nas áreas de educação e saúde comunitária, voltada ao trabalho de formação humana.

Entre os materiais comercializados pelo Instituto de Formação Humana

destaca-se o “kit PATHS”, como é chamado, que é composto por sete volumes, além do manual do professor e demais materiais complementares, que auxiliam na aplicação das lições que integram o currículo PATHS. Destinado ao trabalho com crianças de cinco a onze anos, o currículo é responsável por auxiliar o professorado na prática da educação emocional, bem como a explicação de suas razões e fundamentos. Apesar de o currículo apresentar as lições didaticamente preparadas, o professor tem a autoridade de adaptá-las de acordo com a realidade de sua turma, sendo ele o responsável por aplicar e inter-relacionar com as demais propostas curriculares do ano letivo. Dentre suas lições, pode-se citar a do “ajudante PATHS do dia”, a qual incentiva a criança a elogiar e saber receber um elogio; A “história da tartaruga”, que auxilia no processo de autocontrole; e lições a respeito de sentimentos, estimulando a capacidade de autoconhecimento.

O PATHS foi testado como prática do projeto e alguns resultados observados pelas estudantes estarão presentes neste artigo.

3. APLICAÇÃO DO CURRÍCULO PATHS

O grupo de pesquisa do PROLICEN, coordenado pelo professor Dr. Rodrigo Silva Rosal de Araújo, em sua pesquisa iniciada no ano de 2015, se manteve inicialmente focado na análise das teorias que fundamentam o currículo PATHS. No ano de 2016, o mesmo grupo tratou de aplicar na prática o currículo. Para tanto, selecionou-se uma escola da rede privada de ensino da capital João Pessoa. Esta foi escolhida por motivo de vínculo empregatício com uma das estudantes que compunham o grupo. O primeiro contato do projeto com a escola se deu pela diretora pedagógica que, na reunião de apresentação do currículo realizada no mês de janeiro, destacou a importância do trabalho com as emoções e sentimentos na realidade atual da educação básica. Após esse contato, a pedagoga firmou parceria com o grupo, possibilitando a aplicação do PATHS em duas turmas de segundo ano fundamental – turma A, contendo vinte e seis alunos e turma B, com vinte e três alunos – compreendendo a faixa etária entre seis e sete anos. No período de janeiro a março, realizou-se o primeiro planejamento, quando selecionou-se as lições introdutórias para os alunos, na ideia de apresentar-lhes os objetivos da educação emocional trabalhada através do currículo PATHS. Em seguida, as professoras das turmas escolhidas tiveram contato com o material e foram instruídas a respeito do processo de aplicação, a qual teve início no mês de abril. O planejamento das lições se deram de forma bimestral, isto é, a cada dois meses o grupo se reunia para avaliar as lições aplicadas e definir quais seriam as próximas. Quanto à aplicação das lições, o papel do grupo foi de acompanhar e observar, orientando as professoras e registrando os resultados, pois o manual do currículo PATHS orienta que as atividades devem ser conduzidas pelo professor titular da sala, entendendo que a sua interação total com os alunos possibilita além da compreensão do tema abordado a inter-relação com os demais conteúdos abordados ao longo do período letivo.

O encontro inicial com as crianças foi feito com uma apresentação das estudantes e do currículo, estipulando que duas vezes na semana os alunos vivenciariam o “momento PATHS” traduzido pela professora Luciana do 2º B como o “momento de conhecer a nós mesmos”.

As primeiras lições aplicadas foram as seguintes:

1. “Formulação das regras na sala de aula”, onde as próprias crianças construíram as regras, com o propósito de compreender a necessidade de cumpri-las;
2. “Ajudante PATHS do dia”, a qual pretende mostrar a necessidade um do outro e a importância do elogio;
3. “Introdução aos sentimentos”, explicando a condição de que todos são válidos, e introduzindo os termos confortáveis e desconfortáveis; e
4. “História da tartaruga”, uma das mais conhecidas lições do material, a qual incentiva um método de autocontrole diante de situações desconfortáveis.

A partir deste ponto, as demais lições eram selecionadas de acordo com o andamento e realidade dos alunos, seguindo o esquema do material e apresentando emoções através de histórias com o uso de recursos a exemplo de fantoches, slides e pequenas encenações tanto das estudantes, como dos próprios alunos.

Alguns sentimentos foram apresentados através de histórias e debatidos com as crianças de maneira que eles identificassem momentos em que sentiram estes, entre os quais felicidade, tristeza, calma, malícia, bondade e frustração. Essa experiência possibilitou aos alunos uma maior capacidade de se expressar, de identificar seus sentimentos e de saber agir diante destes. Reconhecendo que todos os sentimentos são importantes, sejam confortáveis ou desconfortáveis e que as atitudes que são tomadas a partir deles exigem anteriormente um trabalho de autocontrole, possibilitando a continuidade da interação positiva da turma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da formação humana caminhar junto com a educação emocional, é importante ressaltar que o professor deve inicialmente reconhecer o aluno enquanto ser humano e a partir disso, traçar sua estratégia pedagógica visando uma formação integral, ligando todas as dimensões do aluno de acordo com seu desenvolvimento. Quando o trabalho com as emoções é feito de forma interdisciplinar, a percepção do aluno ganha significado, podendo este compreender melhor os objetivos deste aprendizado.

O currículo PATHS é um dos caminhos para a aplicação da aprendizagem emocional na educação básica, porém o professor é responsável por conduzir métodos alternativos na ausência dele, ou de demais propostas desta temática em sua sala de aula.

Os alunos em idade escolar sabendo controlar suas emoções, reconhecendo os sentimentos e sabendo agir positivamente a partir deles, tem maior facilidade no

processo de resolução de problemas, possibilitando uma interação que vai além da escola, sendo assim importante para a vida em família, em sociedade e em todas as áreas de convivência. A escola forma cidadãos e este pode tornar-se íntegro quando todas as suas dimensões humanas se interligam.

Os estudos de Rhör deixam claro que os limites entre as dimensões não são facilmente identificados pois uma, de certa forma, colabora com o bom andamento de outra. Quando a dimensão emocional está abalada, o indivíduo passa a não ter ânimo e disposição para outras atividades, implicando a dimensão física. Assim, outros exemplos de desequilíbrio podem ser encontrados no ser humano. Daí a importância da harmonia entre os fatores que colaboram com esse processo de formação, visando adultos mais preparados para situações futuras, pois desde criança é possível sim compreender a sociedade, e se posicionar enquanto protagonista de sua própria vida, e, neste sentido, é importante que os alunos da educação básica, no processo de ensino-aprendizagem, além do currículo oficial, participem de atividades que o auxiliem no trabalho da autoestima, empatia e autocontrole, aprendendo assim a lidar com as emoções de uma maneira que as relações humanas possam contribuir na construção de saber

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

GREENBERG, Mark T. ; POLICARPO JUNIOR, José. **Formação Humana e Desenvolvimento Emocional na Educação: o Currículo PATHS.** In: IV Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação, 2008, Rio de Janeiro. Anais do IV Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: Autêntica, 2008.

POLICARPO JUNIOR, José. **O ser humano: da compreensão aproximada de sua natureza à ideia de sua formação.** Texto aplicado em sala de aula na disciplina Filosofia da Educação I do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, dia 23 de março de 2017.

RÖRH, Ferdinand. **Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação.** Campinas/SP. Mercado de Letras: 2013.

ABSTRACT: The objective of this study is to present conceptions of human formation and the importance of emotional education in the work of feelings and relationships

in basic education, in addition to showing the necessity of teaching skills Socioemocionais In children at the beginning of elementary school, supported in the theories of Ferdinand Rhör and José Policarpo Junior, Faculty of the Federal University of Pernambuco. It also presents results of a research initiated in 2015, under the guidance of Professor Dr. Rodrigo Silva Rosal De Araújo, where a group of students from the Graduates program – Prolicen – from the Federal University of Paraíba performed a project entitled "Basic education and emotional learning: Understanding the Paths Curriculum". The group initiated the activities in a theoretical character, in the form of a diagnosis, aiming to identify the relationship between the philosophical ideas of Comenius and other education professionals, in order to justify the theory of the curriculum cited. The paths curriculum was created in the United States by psychologists Dr. Mark T. Greenberg and Dr. Carol A. Kusché. In Portuguese, its acronym means thought, affection and work with social skills. This curriculum is composed of lessons to work, in a didactic way, the emotional and relational education of children of school age. After the theoretical foundation, the curriculum mentioned was applied in a private teaching institution in the city of João Pessoa in the year 2016, with the aim of observing its applicability and identifying the link between theory and practice. Around 45 children participated in the activities proposed by the curriculum, mediated by the teachers who hold the chosen classes supervised by the students involved in the research.

KEYWORDS: Educação Emocional. Formação Humana. Currículo PATHS.

CAPÍTULO IV

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS

**Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues
Tacyana Karla Gomes Ramos**

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS

Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão - SE

Tacyana Karla Gomes Ramos

Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação

São Cristóvão – SE

RESUMO: Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados acerca de pesquisas sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês matriculados em instituições de educação infantil. Assim, trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico em que foram utilizados dados do banco de teses e dissertações da CAPES, na busca de rastrear a produção acadêmica vinculada à área de estudo em pauta. Percebe-se que durante muito tempo, predominaram as discussões acerca da infância e da criança diante de uma perspectiva “adultocentrada”, negando à criança falar sobre si mesma, suas expectativas, seus desejos, interesses e formas de ver o mundo ou ofuscando o reconhecimento de suas possibilidades. Na busca por uma ação menos “adultocentrada”, autores de diferentes campos de atuação, principalmente ligados à Psicologia e à Educação, ampliaram o debate em torno de uma educação que valorize a criança enquanto sujeito de direito. Ampliando o argumento defendido, os estudos na área da Sociologia da Infância têm investido em dar visibilidade à infância como construção social e à criança como protagonista social. Considera-se para a análise do tema de investigação o contexto histórico da Educação Infantil, seus avanços em termos de legislação e os desafios para implantação de uma educação de qualidade destinada à criança integrante da educação infantil desde bebê. Os resultados apontam para a urgente superação do caráter assistencialista que ainda permeia as práticas educativas, a valorização e formação dos educadores, além de mais eficiência das políticas públicas, no sentido de ampliar e garantir qualidade à educação dos bebês.

PALAVRAS-CHAVE: Creche. Pesquisas em Educação Infantil. Práticas pedagógicas com bebês.

1. INTRODUÇÃO

A inserção de crianças pequenas em creches² não é um fato recente no Brasil. Desde a metade do século XIX, acompanhando uma tendência mundial, começaram a surgir as primeiras propostas de instituições pré-escolares no país (KUHLMANN, 1998). Inicialmente essas instituições foram criadas a partir de um caráter assistencialista, já que seria um local onde a classe operária poderia deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Entretanto, o papel que a creche desempenhava no passado, aos poucos foi se modificando, mas para isso foi necessário um longo

período de discussões e avanços sobre o estudo da infância.

Durante esse percurso histórico existiram significativas mudanças acerca do papel da creche enquanto instituição não apenas assistencialista, mas educativa. O grande marco, em termos legais, para a educação infantil no Brasil foi a sua inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, como uma das etapas da educação básica.

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

Essa inserção tornou-se importante por possibilitar que a educação infantil passasse a ser contemplada nas políticas públicas educacionais brasileiras. No entanto, verifica-se que a educação infantil ainda passa por um momento de transição, sobretudo no que diz respeito à creche. Isso porque aos poucos a concepção de creche, enquanto espaço de desenvolvimento do bebê e da criança pequena vem ganhando espaço na sociedade, especialmente na atuação profissional docente.

A visão acerca das práticas educativas com bebês aos poucos vem se consolidando, a educação compensatória, segundo KRAMER (2006), já não cabe mais no atual cenário em que se encontra a educação infantil. Dessa forma, faz-se necessário analisar como essa nova orientação se reflete na organização de práticas pedagógicas com bebês, em seu primeiro ano de vida.

O objetivo desta pesquisa é fazer uma investigação e análise sobre as produções científicas na área da educação infantil, tendo como foco principal as práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês na creche. Além de apresentar uma visão ampliada do que vem sendo discutido sobre a especificidade do trabalho pedagógico com crianças dessa faixa etária. Uma das indagações que nortearam a escolha deste objeto de estudo é verificar de que forma vem sendo trabalhada a questão das práticas pedagógicas no ambiente do destinado aos bebês matriculados nas instituições de educação infantil.

Para tanto, a pesquisa tomou como referência primeiramente o resumo de teses e dissertações contidas no banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por conter um espaço de pesquisas reconhecidas tanto nacionalmente, quanto internacionalmente e de artigos publicados em revistas e anais de eventos.

2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa cuja metodologia é, essencialmente, bibliográfica. Para tanto, a primeira fonte de pesquisa utilizada foi o banco de teses da Capes, onde foram verificados resumos de dissertações e teses, de mestrado e doutorado, respectivamente. Em seguida, foram feitos levantamentos acerca de artigos publicados sobre a temática específica em anais de eventos, revistas científicas e

em eventos diversos.

Para essa pesquisa foram utilizadas as seguintes palavras: “berçário”, “práticas pedagógicas no berçário”, “atividades pedagógicas no berçário”. Julgamos necessário pesquisar com essas palavras porque o foco da pesquisa é verificar de que forma as práticas pedagógicas com bebês vêm sendo discutida pela comunidade científica. Cabe explicar que o termo “berçário” foi eleito como principal descritor por ser comumente utilizado para designar o agrupamento etário de crianças de zero a doze meses, matriculadas em instituições municipais de educação infantil brasileiras.

Após a pesquisa no banco da CAPES foram realizadas pesquisas de artigos publicados em revistas eletrônicas científicas, publicações em anais, eventos, entre outros. Vale ressaltar que a pesquisa tomou como base as produções desenvolvidas entre os anos de 2004 a 2010.

Com a palavra “berçário” foram verificadas 325 teses e dissertações de diferentes campos do saber. Como forma de delimitar o foco do estudo utilizei as palavras “práticas pedagógicas no berçário” e, dessa vez, foram verificados doze trabalhos distribuídos entre teses e dissertações, desses, foram três teses de doutorado e nove dissertações de mestrado. Também vale destacar que desses trabalhos encontrados, quatro não tinham como foco principal as práticas pedagógicas no berçário. Quando coloquei as palavras “atividades pedagógicas no berçário”, foram encontrados nove trabalhos, desses apenas dois não se repetiam com os trabalhos encontrados quando pesquisada as palavras “práticas pedagógicas no berçário”. Em relação à área de pesquisa, foi verificada a forte presença dos estudos da área da Pedagogia e da Psicologia.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO NAS CRECHES

As pesquisas analisadas trazem como pontos em comum a educação infantil enquanto direito da criança, sendo legitimado pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); a grande demanda ocorrida nos últimos anos por creches e pré-escolas; a importância das interações potencializadas no ambiente do berçário da creche como elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, apresentadas nos trabalhos de Rodrigues (2008), Ramos (2006), Camera (2006), Bressani (2006); a superação do caráter assistencialista da creche que passa pela elaboração de políticas públicas até a formação do profissional, presentes nos estudos de Callil (2010), Roberto (2006), Tristão (2004) ; a valorização da creche enquanto espaço de ampliação e descobertas de novos conhecimentos pelas crianças; a importância do brincar como atividade de alta prioridade no universo da criança; as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente do berçário, propostas por Santos (2010), Ramos e Rosa (S/D), Barbosa (S/D), Ferreira (2009), Bianchini (2008), Giraldi (2008), Macêdo (2005), Vitta (2004); e, as formas de linguagem utilizadas pelos bebês para se comunicarem, alçadas dos estudos de Bressani (2006), Ramos (2006).

Em relação à Educação Infantil enquanto direito da criança, previsto tanto na Constituição Federal de 1988 (Art. 208, IV), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/94, Art.29) percebe-se que as pesquisas desenvolvidas apontam para um avanço em termos de políticas públicas. Isso porque durante décadas a educação de crianças pequenas esteve ligada apenas a práticas de assistência social e, atualmente, as crianças passam a ter o direito a uma educação que contemple a especificidades dessa fase e que favoreça seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2009).

Essa inserção é vista como conquista uma vez que ao se fazer uma análise sobre a trajetória das creches no Brasil, percebe-se que essas foram criadas com o objetivo de dar assistência às crianças da classe trabalhadora, especialmente quando a mulher passou a ingressar no mercado de trabalho. A creche até então funcionava como uma espécie de “depósito de crianças” e, de fato era.

O processo de urbanização e o surgimento de fábricas provocaram a criação de creches com a finalidade de atender os filhos das operárias pobres. Tratava-se de um modo de evitar as faltas e greves. Porém, fortalecendo os princípios higienistas, a função desses espaços era prioritariamente de guarda das crianças, e as ações eram basicamente médico-assistencialistas (GUIMARÃES, 2011, p. 40).

As inúmeras transformações pelas quais a sociedade brasileira passou permitiram com que houvesse uma preocupação sobre o papel desempenhado pela creche. Acompanhando uma tendência mundial, a educação infantil passou a ser vista enquanto direito da criança e dever do estado, em parceria com a família e ofertada em espaços educativos próprios. No caso de crianças de zero a três anos esse espaço seria a creche.

Essas transformações vivenciadas principalmente durante a década de 80 colaboraram para suscitar debates em torno da importância de atividades pedagógicas para o desenvolvimento das crianças. Embora as pesquisas acerca da criança não sejam recentes, o papel que as crianças desempenham durante os estudos passou a ser ressignificado. Isso porque a criança deixa de ser vista enquanto sujeito isolado e começa a ser vista enquanto sujeito social, que aprende nas relações entre os pares e com os adultos.

Nesse sentido, Rocha (2008, p.49) aponta para a

[...] exigência de dar atenção, não à criança como sujeito isolado, em sua individualidade (tal como, por muito tempo, fizeram a Medicina, a Psicologia e mesmo a Educação, ao estudar a criança fora das suas experiências sociais), mas a uma investigação com crianças que contemple duas dimensões: a experiência social, que constrange não somente as crianças, mas também as crianças e suas ações e significações dentro do contexto de relações [...].

Dessa forma, as pesquisas realizadas se caracterizam, em geral, pela utilização da metodologia etnográfica em que os pesquisadores se colocam enquanto sujeitos que também fazem parte do processo da produção de dados junto com os integrantes do estudo, nesse caso específico os bebês. Também foi

observada a presença do recurso da fotografia como forma de analisar a participação dos bebês nas atividades realizadas.

O uso da fotografia como recurso metodológico, aliado à observação das práticas na creche, permite dar visibilidade (por meio da postura crítica do observador-pesquisador) aos movimentos comunicativos das crianças e aos relacionamentos, permitindo focar processos de construção identitária da criança por intermédio da observação dela sobre sua imagem e da educadora sobre as crianças e as interações (GUIMARÃES, p.114).

A interação também é outro elemento bastante presente nas pesquisas. Isso ocorre principalmente nos processos comunicativos, em que as crianças se utilizam de diferentes linguagens e interagem de diferentes maneiras. A mediação do adulto nesse caso é vista como fundamental no processo de construção de um ambiente socializador que respeite as “falas” dos bebês. Dessa forma, os pesquisadores apontam para a necessidade de observar e ouvir as crianças, porque mesmo antes da construção de uma comunicação verbal estruturada, elas já são capazes de expressar suas ações por meio de uma comunicação não verbal realizada por gestos, sorrisos, choros, por exemplo.

Para que a interação se constitua enquanto prática pedagógica da rotina de práticas com bebês é necessária que haja uma formação sólida do profissional da educação para que ele perceba que a prática profissional do educador de bebês é construída diariamente, no próprio movimento de convívio com as crianças (TRISTÃO, 2005). Dessa forma, o conhecimento tácito que as professoras adquirem no trabalho com os bebês facilita, sobremaneira, a reflexão da teoria sobre a prática, facilitando uma “constituição efetiva da pedagogia da infância” (Ibid., p. 58).

4 PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS

Nos recentes estudos, verifica-se a tendência que defende a escuta das crianças durante todo o processo de construção de organização do trabalho pedagógico no berçário. No entanto, para que isso aconteça é necessário que haja uma formação adequada do educador para lidar com as especificidades presentes durante essa faixa etária, bem como saber ouvir e traduzir as diferentes linguagens utilizadas pelos bebês para se comunicarem.

Para Tristão (2005, p. 39), “as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil devem alfabetizar-se nas diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las”. Dessa forma, quanto mais a educadora possibilitar momentos de interação e comunicação com/entre as crianças, maior qualidade terá o seu trabalho e, conseqüentemente, as ações pedagógicas serão mais bem compreendidas e aceitas pelas crianças.

Um outro elemento bastante importante quando se considera a organização da prática pedagógica com os bebês é a emoção. As relações estabelecidas entre adultos e crianças e entre os pares são fundamentais para o desenvolvimento

cognitivo dos bebês. A esse respeito, posiciona-se Tristão (2005, p.50)

É por meio da emoção que a criança mobiliza o outro para atender às suas necessidades, que o contagia e o afeta, visto que, indiscutivelmente, o pequeno ser humano não está apto nem mesmo para sair de uma posição desconfortável, dependendo inteiramente do outro para sobreviver. Desta forma a criança atua primeiro não no universo físico, mas no ambiente humano. É o canal da emoção que garante a resposta dos adultos que cuidam do bebê.

As pesquisas mais recentes acrescentam o fato de que os bebês foram durante muito tempo considerados seres incapazes de realizar atividades planejadas pelo educador, cabendo a este apenas o cuidado às necessidades básicas como alimentação, higiene, saúde, etc.

Atualmente, verifica-se uma mudança de paradigma em relação ao papel da creche como espaço de construção da autonomia dos bebês, valorizando suas formas de comunicação e respeitando sua especificidade. Logo, as atividades voltadas para essa etapa da educação básica devem favorecer o contato das crianças com múltiplas linguagens, contemplando sempre a interação como eixo norteador do currículo dos bebês e crianças pequenas, além das brincadeiras (BRASIL, 2010).

É no contato com o outro que a criança aprende e se desenvolve (VIGOTSKI, 1989). Por isso, é tão importante a presença do educador como mediador dos encontros proporcionados pelo ambiente coletivo de bebês. O educador então passa a ser visto pelos bebês enquanto um adulto de referência, como alguém que, diferente do ambiente doméstico, eles podem se sentir seguros e confiantes.

No entanto, para que isso aconteça é preciso que haja uma sensibilidade e uma formação adequada do educador para atuar com os bebês. É necessário que se rompa o estigma de que para ser uma boa profissional da creche, basta ser uma boa mãe. “Ser mãe e ter experiência no trabalho doméstico são experiências que constituem a profissional da creche” (GUIMARÃES, 2011, p. 53).

Com isso, a complexidade do trabalho pedagógico com os bebês requer cada vez mais formação continuada dos profissionais para assim colaborar com atividades estimuladoras e desafiantes para eles. Não se trata, porém, de acelerar o processo de escolarização dos bebês, mas sim de propor atividades que respeitem e valorizem a fase de desenvolvimento de cada criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil no Brasil, durante toda a história em que esta se fez presente em nosso território, foi marcada por uma visão de que a creche seria um “depósito”, um local de abandonar os filhos e filhas da classe operária. Essa visão aos poucos vem sendo transformada, por conta da nova configuração em que a sociedade se encontra.

Com a pressão dos movimentos sociais, especialmente o movimento

feminista, as mulheres lutaram para conseguir seu espaço no mercado de trabalho e o papel da creche, aos poucos, passa a ser modificada, vista não apenas como um local de recolhimento das crianças, mas como uma instituição que cuida e educa, que tem objetivos específicos voltados ao desenvolvimento integral da criança, com profissionais qualificados para lidar com elas, entre outros.

Refletir sobre a organização de práticas pedagógicas com bebês desponta enquanto necessidade urgente, já que durante anos foi negado aos bebês o direito a um espaço de qualidade que o contemple enquanto sujeito integral. Cabe lembrar que não se trata de defender que a educação se sobreponha aos cuidados, mas que eles sejam indissociáveis como prevê nossa legislação educacional, na possibilidade de oferta de uma educação integral que leve em consideração os aspectos físico, psicológico, intelectual e social das crianças.

Apesar de os estudos na educação de bebês serem recentes, não podemos mais considerar a inexistência desses sujeitos no âmbito de pesquisas brasileiras, como foi possível observar no recorte temporal investigado neste artigo. De modo a fortalecer essa primeira etapa da educação básica, é necessário que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo dos bebês percebam a importância da creche como espaço complementar e importante para contribuir no desenvolvimento dos bebês. Construir uma escola de qualidade é garantir um direito que, historicamente, vinha sendo negado aos bebês.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. CNE/CEB. Parecer n. 20/2009. Brasília, DF: 2009.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 A 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental**. Educação e Sociedade. Campinas, v.27, n.96 - Especial, p.797-818, out.2006.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998, 209 p.

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

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Criança pede respeito: temas em educação infantil. In: MARTINS FILHO, José (Org). [et al]. **“Você viu que ele já está ficando de gatinho? Educadoras de creches e desenvolvimento infantil”**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 27-62.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ABSTRACT: This chapter aims to present the results about research about pedagogical practices developed with infants enrolled in early childhood education institutions. Therefore, it is a bibliographical research in which data from the thesis and dissertations database of CAPES were used, in search of trace the academic production linked to the study area in question. It has been noted that for a long time discussions about children and the child have been dominated by a "grown-up" perspective, denying the child his or her own expectations, desires, interests and ways of seeing the world or overshadowing recognition of their possibilities. In the quest for a less "adult-centered" action, authors from different fields of activity, mainly linked to Psychology and Education, broadened the debate around an education that values children as subjects of law. Broadening the argument advocated, studies in the area of Sociology of Childhood have invested in giving visibility to childhood as a social construction and to the child as a social protagonist. The historical context of Early Childhood Education, its advances in terms of legislation and the challenges for the implementation of a quality education aimed at the child integrating the education of children from an infant are considered for the analysis of the research theme. The results point to the urgent overcoming of the assistentialist character that still permeates the educational practices, the valuation and training of educators, and more efficiency of public policies, in the sense of expanding and guaranteeing quality to the education of the babies.

KEYWORDS: Nursery. Research in Infant Education. Pedagogical practices with babies.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO INFANTIL & FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O GRUPO DE PESQUISA GEPEID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS-MA

**Ione da Silva Guterres
Sione Guterres Gonçalves
José Carlos de Melo**

EDUCAÇÃO INFANTIL & FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O GRUPO DE PESQUISA GEPEID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS-MA

Ione da Silva Guterres

Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís-MA

Sione Guterres Gonçalves

Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís-MA

José Carlos de Melo

Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Departamento de Educação II, São Luís-MA

RESUMO: O presente trabalho analisou o percurso do Grupo de Pesquisa GEPEID no tocante ao processo de formação docente da Educação Infantil na Ilha do Maranhão. Tal estudo vincula-se ao Grupo Pesquisa e Estudos, Educação Infância & Docência – GEPEID alocado ao Núcleo de Educação e Infância da UFMA. Para dar fundamentação a este escrito, pesquisadores da área como FREIRE (1996), TARDIF (2002), entre outros foram revisitados. Foi realizado ainda, um apanhado dos principais documentos que versam sobre a infância e o atendimento à criança pequena, dentre eles: a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), os Referenciais para a Formação de Professores (2002). Trata-se de uma investigação com enfoque qualitativo, na forma de pesquisa de campo, que foi desenvolvida durante o período de dezembro de 2015 a agosto de 2016. Utilizamos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, com os membros do grupo. Como resultados preliminares foram produzidos estudos, debates e seminários alusivos à temática do projeto e os resultados das pesquisas foram apresentados em eventos locais, com a participação de vários integrantes do grupo. Esperamos que o presente estudo possa contribuir para o processo de formação continuada docente da Educação Infantil na ilha do Maranhão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação docente; GEPEID.

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância & Docência – GEPEID, vinculado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação e Infância da Universidade Federal do Maranhão), tem como objetivo realizar estudos e pesquisas que abarquem os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, assim como, a formação dos seus profissionais, a partir da perspectiva histórica, busca resgatar a formação e atuação docente no Maranhão, desde a criação das primeiras escolas normais até os dias atuais.

A adesão inicial de membros do Grupo GEPEID, contou com um total de 17 membros. A partir do dia 31/01/2017, o grupo GEPEID passou a ter um total de 24 membros. Em dezembro de 2016 éramos 17 membros, com o processo seletivo para ingresso de novos

membros, chegaram mais 07. No dia 20 de fevereiro de 2016, foi organizado o processo seletivo para novos membros.

O total de membros participantes ficou no quantitativo de 24 membros, entre eles: 10 Professores da rede pública dos municípios de São Luís, São José de Ribamar e Raposa, denominado Grande Ilha de São Luís, 8 Estudantes do Curso de Pedagogia da UFMA, 3 Especialistas da Secretaria Municipal em Educação na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, compondo a Equipe Técnica da Superintendência da Área de Educação Infantil e 3 Estudantes de Pós-Graduação em Educação Infantil.

Cabe ressaltar que o Grupo GEPEID desenvolve o Projeto guarda-chuva intitulado: Trajetórias das Professoras da Educação Infantil na Ilha do Maranhão, desde a sua criação (20 de março de 2015). Por meio do projeto, os membros do grupo estão desenvolvendo estudos e pesquisas voltados para a formação docente da Educação Infantil na Ilha do Maranhão.

Este breve panorama justifica o motivo pela investigação. Ademais, no lugar de membros do Grupo de Pesquisa e professoras da rede municipal de educação de São Luís, surgiu o interesse em investigarmos o percurso do referido grupo de pesquisa acerca do processo de formação continuada das professoras da Infância.

Intencionamos, portanto, averiguar o percurso do Grupo de Pesquisa GEPEID no tocante ao processo de formação docente da Educação Infantil na Ilha do Maranhão.

Esperamos que o presente estudo traga visibilidade para o processo de formação continuada docente da Educação Infantil na ilha do Maranhão, bem como abalize as contribuições do Grupo GEPEID em relação a construção dos caminhos para a formação docente da educação infantil.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória com enfoque qualitativo, na forma de pesquisa de campo, durante o período de fevereiro a agosto de 2016. Utilizamos para a coleta de dados um questionário, com os membros do grupo que estão atuando na Educação Infantil, tendo como foco o processo de formação docente na Educação Infantil, bem como, a contribuição do Grupo GEPEID no contexto da formação continuada.

A pesquisa contou com a participação de dez sujeitos; sendo nove pertencentes ao sexo feminino e um participante do sexo masculino, em relação ao município de atuação: duas professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de São Luís, uma professora da Educação Infantil da rede particular de São Luís, uma professora da Educação Infantil da rede pública do município de São José de Ribamar, uma professora da Educação Infantil do município da Raposa e cinco estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Noturno da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Dentre as professoras entrevistadas, cinco possuem Graduação em Pedagogia e apenas quatro possuem Especializações na área educacional, sendo duas Especialistas em Gênero e Diversidade na Escola, duas especialistas em Docência na Educação Infantil, título concedido pelas turmas primeiras Turmas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil- CEDEI/UFMA, este curso foi ofertado pelo Ministério da Educação em parceria com as universidades federais, no Maranhão, e já formou duas turmas.

Como se podem notar, os sujeitos desta pesquisa são profissionais que possuem formação exigida pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 64 e pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a

Educação Infantil que exigem como formação, para atuar na Educação Infantil, nível superior em pedagogia ou nível de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Desenvolvemos a pesquisa nos momentos de encontros/ reuniões de trabalhos por meio da observação participante e da entrevista semiestruturada. O critério da amostra foi obtido a partir do fato de fazer parte do grupo, os membros veteranos e novatos, acreditando-se que os mesmos possam estar contribuindo com elementos que tracem o percurso do grupo em tela.

Como resultados preliminares já foram produzidos estudos, debates e seminários alusivos à temática do projeto e os resultados das pesquisas, bem como foram apresentados em eventos locais, com a participação de vários integrantes do grupo. Além de atividades práticas, pode-se citar como exemplo uma visita técnica a uma Creche municipal do município de Lago da Pedra-MA, que fica distante da capital 300 km, Creche essa do modelo PROINFÂNCIA, construída em parceria entre o ministério da Educação e as prefeituras municipais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, abordar-se-ão os resultados obtidos com as questões realizadas com os dez membros do grupo GEPEID e serão aqui denominadas M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10. Os dados que se apresentam a seguir são resultantes do questionário que traçou o perfil dos entrevistados.

Dos dez membros do grupo, cinco são graduados em Pedagogia e cinco são estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFMA, cursando entre o 5º e 8º Períodos. Das cinco professoras que são graduadas em Pedagogia, uma também é Graduada em Pedagogia e Turismo e outra em Pedagogia e Fisioterapia. Para além, são professoras especialistas em Gênero e Diversidade na Escola, em Gestão, Supervisão e Planejamento e Docência na Educação Infantil.

O questionário foi constituído por questões amplas com a intenção de permitir aos sujeitos entrevistados expressarem livremente as suas experiências como membros do grupo GEPEID, bem como o seu processo de Formação Continuada. A intenção foi pesquisar sobre a importância do Grupo de Pesquisa GEPEID no processo de formação continuada docente da Grande São Luís e dos Municípios de São José de Ribamar e Raposa.

Foi perguntado se na escola em que atua, existiam momentos de Formação Continuada e, caso ainda não atue em escola, exemplificar a experiência do Estágio Supervisionado na qual atuou. Das cinco docentes entrevistadas, duas disseram que sim, a M9 e a M2, e três disseram que não, a M1, M3 e M10, como pode ser observado a seguir no relato da respondente M 1:

Trabalho em uma escola da municipal situada em Raposa e lá não há qualquer incentivo da SEMED em relação à formação e os supervisores escolares são despreparados, não possuem formação adequada e estão lá por apadrinhamento político. Os momentos de planejamento são realizados sem a presença do supervisor, acontece em casa ou fazem-se reuniões com o gestor para ações coletivas direcionadas para eventos comemorativos, o direcionamento e o acompanhamento conteúdo – metodológico não existe. (M1)

Conforme os Referenciais para a Formação de Professores (2002, p.63), o processo de formação é entendido como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional condição para continuar aprendendo.

Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. Cabe, por oportuno, destacar a lição de Freire (1996, p.24):

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blábláblá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente.

Em outras palavras, favorecer o processo de reflexão docente é um dos objetivos a se alcançar por meio da formação continuada docente. Na Educação Infantil, essa formação deve elencar várias categorias de estudo, sobretudo, a infância como direito da criança.

Em relação aos cinco membros do grupo que são estudantes do Curso de Licenciatura, quatro responderam que sim e apenas um membro respondeu que não. Vale destacar o que diz o entrevistado a seguir:

A formação continuada ocorre durante os finais de semana com os professores que se interessaram em continuar sua formação. Muitos reclamam que não vão por causa da distância dos locais que são oferecidos para isso, porque na maioria dos casos oferecem riscos. (M8)

Nessa direção, percebemos o quanto a formação continuada nas instituições de ensino é desvalorizada pelo docente e pela equipe pedagógica. Em comentário a essa questão, os Referenciais para a Formação de Professores (2002, p.64), afirmam que a formação continuada não pode ser, portanto eventual; nem apenas “um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial, malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser parte integrante da formação do professor”

Perguntou-se, aos membros do Grupo de Pesquisa GEPEID, sobre qual a importância do grupo enquanto elemento de formação continuada docente na Grande São Luís e nos Municípios de Ribamar e Raposa.

Dos dez entrevistados, todos foram unânimes em responder que o grupo tem sido extremamente importante para o processo de formação continuada de todos, pois contribui para compreender melhor o que existe no cotidiano da Educação Infantil, discute os documentos legais que norteiam a Educação Infantil, possibilita a troca de experiências vivenciadas pelos participantes, contribuem na práxis pedagógica docente, não apenas para o município de São Luís, mas para todos que fazem parte do Estado do Maranhão.

Ademais, cabe destacar o posicionamento do M 10, ao qual relata: “O grupo de estudo e pesquisa além de trabalhar as questões teóricas, proporciona também a troca de experiências entre seus membros pelas diversidades de realidades existentes entre os mesmos”.

É impreterível salientar o que Tardif (2002, p.54) destaca na sua obra intitulada Saberes Docente e Formação Profissional, o autor destaca que, a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus

saberes, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Posteriormente, perguntamos sobre o que mudou na vida profissional e acadêmica depois que começou a participar das reuniões/encontros do GEPEID. As respostas foram surpreendentes, pois cada respondente falou na concepção de infância, dos novos conhecimentos acerca da Infância, o novo olhar na sua prática pedagógica fundamentada na infância e não no adulto. Cabe assinalar os depoimentos mais relevantes dos membros entrevistados, conforme a seguir:

A minha vida acadêmica e profissional tem mudado desde a participação na especialização do CEDEI-UFMA e o GEPEID tem dado continuidade para esse processo me ajudando a desenvolver uma prática fundamentada na infância. (M1)

O meu modo de olhar e pensar sobre minha prática docente e sobre meus alunos. Estar na sala de aula não como uma reprodutora de rotinas diárias, mas como uma professora reflexiva que respeita as especificidades de cada uma das 22 crianças que tenho todas as manhãs em minha companhia. (M2)

O grupo GEPEID veio para somar, contribuir nessa grande etapa da educação básica que é a Educação Infantil, trazendo um norte, uma nova visão nesta busca de novos conhecimentos. O grupo trabalha também várias questões, relacionadas ao estudo histórico, por meio de análise de teses, artigos, dissertações entre outros que trazem a concepção de outros autores no campo da educação, da criança, da infância, e da formação docente onde analisamos criticamente essas trajetórias históricas da formação docente e do ensino aprendizagem na Educação Infantil. (M5)

Finalizando os questionamentos, perguntamos para os membros entrevistados, o que motiva a participação de cada um a participar das reuniões/encontros do GEPEID. Dos dez sujeitos entrevistados, sete responderam que é a busca pelo conhecimento na área da Educação Infantil, bem como a socialização com os membros do grupo (M2, M4, M5, M6, M7, M8), três sujeitos entrevistados expressam opiniões distintas acerca das discussões e dos debates (M3), a orientação do Prof. Dr. Jose Carlos (M9) e a necessidade da melhoria na prática profissional (M1), entretanto o último sujeito entrevistado (M10), afirma que:

O primeiro motivo é a falta de condições de desenvolver uma prática cotidiana como sugere os documentos oficiais do MEC, por exemplo: - Como é o que deve ser uma instituição que oferece essa modalidade de ensino. De acordo com os DCNEI, RCNEI e outros mais recentes. (M10)

Para além das discussões, é possível perceber nos membros do Grupo de Pesquisa GEPEID, mudanças de atitudes que afetam diretamente na construção do processo de formação continuada dos mesmos, bem como a ampliação dos estudos da área da Educação Infantil. É importante pontuar a relevância do grupo de pesquisa para a formação continuada dos estudantes e dos profissionais que atuam na Educação Infantil, essa

condição permite formar multiplicadores da mediação do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

4 A GUIA DE CONCLUSÃO

Os dados da pesquisa realizados com os membros do GEPEID, Professores e estudantes de Pedagogia, deixam evidente que o trabalho do professor é um desafio permanente e de grande complexidade, devendo, por isso, o educador ter uma educação inicial sólida e formação continuada que complemente e atualize de forma permanente o profissional, não significando, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos, devendo comportar uma relação essencial e estreita com a prática no cotidiano da escola.

Uma vez que a formação continuada é um fator essencial para uma constante ressignificação da prática pedagógica, não anulando a importância da formação inicial, que deve servir de base para o desenvolvimento da vida profissional, profissional este que deve dominar uma série de saberes que o torna competente no exercício da docência.

Nessa direção, o GEPEID vem contribuindo para que essa ressignificação seja dada aos futuros educadores e profissionais que atuam cotidianamente nas instituições educativas de São Luis-MA.

Não pretendendo esgotar o assunto, pode-se afirmar que muitos estudos, como deste grupo do GEPEID, estão sendo realizados, sobretudo aprimorando o desenvolvimento do profissional professor/educador, fazendo, assim, com que os mesmos reflitam sobre a práxis educacional cotidiana, como sujeito que produz, estimula e desenvolve conhecimentos na Educação Infantil.

Como resultado, os acadêmicos na sua formação inicial também estão interligados nesse processo de formação e assim poderão chegar a uma prática eficaz, reflexiva, com competências docentes que possibilitaram como futuros educadores mediar o processo ensino aprendizagem das crianças pequenas de forma lúdica, contextualizada e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996.

Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/dowland/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 25 fev.2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro:

Vozes, 2002.

ABSTRACT: The present work analyzed the GEPEID Research Group 's course on the process of teacher education in Early Childhood Education in the Island of Maranhão. This study is linked to the Group Research and Studies, Childhood Education & Teaching - GEPEID allocated to the Nucleus of Education and Childhood of UFMA. In order to give reasons for this paper, researchers in the area such as FREIRE (1996), TARDIF (2002), among others were revisited. A collection of the main documents that deal with childhood and the care of the young child was also made, among them: the Federal Constitution of Brazil (BRASIL, 1988), the Law on Guidelines and Bases of National Education - LDBEN (BRAZIL, 1996), the Teacher Training Guidelines (2002). It is a research with a qualitative focus, in the form of field research, which was developed during the period from December 2015 to August 2016. We used the data to collect the semi-structured interview with the members of the group. Preliminary results were produced studies, debates and seminars alluding to the theme of the project and the results of the research were presented at local events, with the participation of several members of the group. We hope that the present study can contribute to the process of continuous teacher education in Early Childhood Education in the island of Maranhão.

KEYWORDS: Infant Education; Teacher training; GEPEID.

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: um processo de resistência!

**Edileide Ribeiro Pimentel
Denise Maria de Carvalho Lopes**

EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: um processo de resistência!

Edileide Ribeiro Pimentel

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Natal - RN

Denise Maria de Carvalho Lopes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Natal - RN

RESUMO: Abordamos a temática da Educação Infantil do/no campo (EIC) como um direito que vem sendo negado às crianças que vivem numa das comunidades da zona rural de São Paulo do Potengi/RN. É necessário reerguer a bandeira do direito humano de ter acesso à escola no campo, cada vez mais a EIC vem tornando-se um processo de resistência em se tratando de acesso, calendário e currículo, dentre outros aspectos. Este estudo é um dos recortes de uma pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN “O currículo desenvolvido/vivido na EIC” em desenvolvimento. O estudo tem como objetivo promover uma reflexão sobre o direito de ter escolas no campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir dos estudos Bogdan; Biklen e Freitas, numa abordagem histórico-cultural. No momento atual de perda de direitos, faz-se necessário, problematizar as estratégias de luta para que as escolas do campo, para a infância não sejam paralisadas/fechadas. Consideramos necessária criar espaços de diálogos e a formação da comunidade para que tomem a escola nas mãos e possam defendê-las, pois a escola é do povo, pertence à comunidade, o direito à escola nas comunidades rurais, deve ser bandeira de luta, pois é direito inviolável, o acesso e a permanência das crianças na EIC.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Campo. Resistência.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) é direito da criança desde a constituição Federal (CF) de 1988, é a primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é direito da criança estudar próximo de sua residência, conforme afirma o Art. 53 desta legislação a criança tem direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência visando ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. A criança tem esse direito de estudar na sua comunidade em que reside, no caso do contexto rural essa realidade torna-se mais distante pra a maioria das crianças. A história da educação rural/do/no campo, popularmente Educação do Campo (EC) tem sua história marcada por lutas e resistências via movimentos sociais, que teve seu ápice no final da década de 1990. Foi pela I Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” em 1998 que muitas problemáticas envolvendo a educação rural/do/no campo tem profundas discussões e amplitude. Foi em decorrência de tais movimentos e a EC pôde ter mais projeções e problematizações saindo do plano da invisibilidade, ao menos em termos de legislações, que mesmo tendo surgindo anos depois, ainda assim, foi um marco

histórico que levantou a bandeira da EC.

Sendo a EC uma reivindicação dos movimentos sociais, por espaços nos processos educacionais, foi possível saber sobre a precarização, os descasos, as demandas, as paralizações/fechamentos de escolas, as identidades dos sujeitos do campo e os currículos dentre outras demandas.

Com relação a Educação Infantil do/no Campo (EIC), por uma questão de valorização dos saberes e da cultura dos povos do campo, do/no acaba sendo muito, mais que uma nomenclatura, “do” trata de uma educação pensada pelos sujeitos do campo num processo de valorização dos saberes dos povos do campo, eles produzem saberes, “no” tem relação com o conceito de educação rural que inferioriza/diferencia os homens que vivem no campo, tem vinculação com um conceito de educação do passado que preparava o homem do campo como mão de obra para o contexto urbano, os referenciais do fazer curricular eram pautados em referenciais basicamente urbanos, numa perspectiva de diferenciação/inferiorização dos saberes dos sujeitos do campo em relação aos saberes do homem urbano.

Na EC e EIC, os sujeitos do campo, tem o espaço que os povos do campo precisam na condução da educação através das práticas curriculares. No plano do direito à escola, do acesso ainda é uma problemática basta observar o censo escolar de cada município anualmente, e perceber que a estatística das escolas da “zona rural”, como escolas paralisadas só crescem. O direito de ter uma escola na área rural, fica na maioria das vezes, no plano da legislação, a comunidade escolar e os docentes muitas vezes desconhecem o processo de paralização/fechamento das escolas

Tem EIC? é um questionamento que fazemos quando nos deparamos com o fechamento/paralização de escolas, quando chegam crianças para se matricular no contexto urbano com tais relatos ou quando nos deparamos com crianças no contexto familiar sem estar na escola.

Ter a EIC vai além do direito a uma sala de aula, é muito mais que uma estrutura física em bom estado de conservação, do fato de ter merenda escolar, de ter toda uma logística de funcionamento, ultrapassa tudo isso, trata-se, dentre outros, de ter docentes qualificados, com um programa de formação continuada, de materiais e equipamentos necessários para desenvolver o currículo conforme está no projeto, e do primeiro direito, a escola, o ambiente físico, que faz parte do “ter escola no campo”.

Independente da escola de educação infantil ter surgido no contexto urbano, por motivos associados à revolução industrial, o espaço ocupado pela mulher na sociedade, dentre outros, a escola é um dos direitos invioláveis da pessoa humana. Mesmo com tantos ganhos históricos e legais, ainda se observa nos caminhos do campo, várias crianças, com aparente idade de creche, fora da escola. Observando e trajetos que nos levam às escolas, notam-se crianças em idades de primeira infância, muitas delas brincando, brincando o dia inteiro pelos quintais, sinalizando a inexistência de escolas para a infância no contexto do campo. Manter uma escola do campo é de fato, um processo de resistência da comunidade.

A EIC é sinônimo de resistência quando se observa o deslocamento das

crianças de casa para chegar até a escola, dos riscos que passam ao caminharem tão próximos dos veículos no asfalto, por falta de acostamento, da distância que percorrem diariamente, em sua maioria a pé de suas residências pra a escola, muitas vezes por usar veículos inapropriados para o transporte de crianças, como é o casodas motocicletas, a questão da irregularidade das aulas, a ausência de um currículo que (re) conheça as especificidades do contexto e dos sujeitos (crianças) do campo e que seja de fato “do” campo, dentre tantos outros desafios, estudar no período da infância é resistir, o desafio é canalizar esta resistência para que as escolas não fechem.

É preciso dar visibilidade a sobrevivência das escolas do campo, especialmente as de EIC, é inadmissível que nossas crianças do campo estejam em casa, e tenham seu direito à escola negado e que a sobrevivência da EIC esteja vinculado a uma lógica financeira, que muitas prefeituras lançam mão para “justificar” a paralização/fechamento de escolas e que tende a se naturalizar, é comum ouvir dos secretários de educação, que não tem como manter uma escola do campo aberta com tão poucos alunos, o caráter financeiro, define o fechamento/paralização das escolas, contribuindo por fim, de forma indireta nas velhas justificativas da educação rural e com a cultura de que o ensino do contexto urbano é melhor que o rural.

Quando uma escola do campo deixa de funcionar, as crianças são deslocam para a cidade, saem de seu contexto social/cultural e arriscam a vida, as escolas da cidade, na maioria das vezes não adequam seus currículos às especificidades dos alunos que vem do campo, o que os exclui ainda mais. Na maioria das vezes quando uma escola é paralisada, o governo municipal deixa de cumprir com suas atribuições de mantenedora da Educação Básica.

A escola é direito independentemente de onde a criança resida. A paralização das escolas do campo, são recorrentes, aliados a outros fatores como a ausência de uma gestão democrática, de um projeto pedagógico construído a partir das “mãos” dos sujeitos da comunidade, de um currículo que valorize as infâncias do/no campo têm sido motivo de inquietação na busca das formas de resistir e de buscar os meios para garantir a EIC.

O objetivo deste estudo é promover uma reflexão sobre o direito de ter escolas no/do campo e a necessidade de ampliar as formas de resistência das escolas de Educação Infantil do Campo que ainda resistem num determinado município do Rio Grande do Norte, como parte de uma pesquisa de mestrado, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na UFRN em andamento.

A metodologia tem abordagem qualitativa que para Bogdan; Biklen (1994) perpassa por cinco características: na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal, a investigação qualitativa é descritiva, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Adotar-se-á os Princípios da Abordagem Histórico-cultural de Vygotsky para a

pesquisa sobre processos humanos e as Proposições do Dialogismo de M. Bakhtin para a pesquisa em Ciências Humanas. De acordo com Freitas (2002, p. 22).

A perspectiva sócio-histórica, tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética. Analisando a produção de autores sócio-históricos como Vygotsky, Bakhtin e Luria, percebemos como a sua abordagem teórica, pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características próprias. A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas.

Torna-se fundamental a abordagem histórico-cultural para compreender homem em sua totalidade, sem ossificá-lo. Os instrumentos de construção de dados da pesquisa serão uma observação de tipo semi-participativo, com registro em Diário de Campo, entrevista semiestruturada com os professores de turma da Educação Infantil, o coordenador pedagógico e a gestão escolar, bem como, a análise de documentos da prática pedagógica que hora está sendo realizada numa Escola de Educação Infantil da zona rural de São Paulo do Potengi, RN, numa turma de crianças de 4 e 5 anos de idade.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: um direito legal e humano

A Educação Infantil é um direito humano, está nas legislações brasileiras, é uma luta sua materialização para as crianças que residem no campo, a começar pela negação para as crianças em idades de creche. O fator cultural de que as creches é um direito primeiramente para as mães que trabalham, o desconhecimento das mães sobre o direito, a questão cultural de que na creche as crianças só brincam ou por uma ideia de proteção das mães, em relação aos filhos, dentre outros motivos, muitas crianças ficam em casa, ou pelo simples fato de não existir escola no capó voltadas pra a primeira infância, algumas poucas mães requisitam as creches no contexto rural, e quando o fazem, a criança já está em idade de pré-escola, a partir dos quatro anos. A escassez e o desconhecimento dos adultos, contribuem para a criança do campo chegar à escola, na maioria das vezes em idades de pré-escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como uma de suas metas, Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. Em 2011, 81,7% das crianças de 4 e 5 anos estavam matriculadas na Pré-Escola. Segundo dados do Pnad 2011, mais de um milhão de crianças nessa faixa etária ainda estão fora da escola. Por outro lado, das que tinham de 0 a 3 anos, apenas 22,95% frequentavam as escolas. A matrícula para esse grupo não é obrigatória. (BRASIL 2014)

O fato da não obrigatoriedade da matrícula em idades de creche, sendo apenas em idade de pré-escola, dificuldade ainda mais o acesso da criança do campo a escola. A meta do PNE é norte para os planos estaduais e municipais de educação, ponto positivo para atingir o objetivo, com a obrigatoriedade da matrícula

para as crianças da pré-escola, pode-se dizer que, num regime de parceria, é possível inserir mais crianças na escola.

Mesmo sendo dados de 2011, que mostram o número de crianças fora da escola, se constitui preocupação, devido as paralizações das escolas do contexto do campo escola paralisadas, significa menos chances de as crianças permanecerem no contexto do campo, nem sempre, deslocar as crianças para outra escola do campo, numa comunidade vizinha, num processo de nucleação, é garantia de proporcionar o direito a educação as populações do campo, retira as crianças do chão que pisam, das relações com seus contextos sociais e culturais, é negar a criança um direito humano de viver/estudar onde reside.

Sobre o contexto do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBC), Res. Nº 1/2002, sugere que deve-se adequar as propostas curriculares, as realidades das populações do campo. É preciso pensar nos sujeitos e nas suas particularidades como um dos fios condutores das práticas curriculares.

No Art. 2º as Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL 2002).

Já as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil (DCNEI) Res. nº 5/2009, o Art. 10 Discute a Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo, caracteriza-as como sujeitos do campo, como sendo as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devendo:

- ✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- ✓ Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- ✓ Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- ✓ Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural e;
- ✓ Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL 2010)

Na DCNEI (2010) O Art. 3º, conceitua currículo da Educação Infantil como sendo um conjunto de práticas que buscam articular a experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Por sua vez o Art. 4º, diz o que propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar que: a criança, é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que

vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

3. A CRIANÇA E O CONTEXTO DO CAMPO

A criança do campo tem suas peculiaridades que perpassam pelo contexto cultural e social, as relações que elas estabelecem com seus pares, dentre outros aspectos, vão constituindo-a como sujeito do/no campo, campo este, que tem pouca proximidade com a ideia romântica de zona rural de décadas passadas.

O campo mudou, o contexto do campestre hoje, passou/passa por mudanças, tem mais distanciamento que proximidade com a ideia de campo do passado, independe de sua proximidade com o contexto urbano, ele naturalmente passa por mudanças que interferem na forma de ser/viver no campo.

As mudanças são visíveis nas moradias, que não são necessariamente, residências varandas, os quintais nem sempre são, em sua totalidade, livres e infinitamente abertos, são cercados com arames farpados, há mais muros de alvenaria que de arames farpados, há menos árvores, a distância entre uma residência e outra, não tem a mesma dimensão que tinha quando éramos crianças, estão cada vez mais próximas, mais povoadas, os cavalos foram substituídos por um número considerável de motocicletas e alguns poucos automóveis, a violência urbana se interioriza e chega ao campo, por isso, muros altos, cercas espaços reduzidos, dentre outros aspectos, há um outro, não necessariamente novo rural na contemporaneidade.

Neste contexto de mudanças no campo, que influenciam as relações entre os sujeitos e o território campo, a criança é criança em qualquer outro lugar, suas vivências perpassam por sua condição de criança que se relaciona com este contexto rural de algumas arvores, de um campo aberto, de cercas e de alguns animais, de um contexto que tem lazer, cultura e todo um modo de ser e viver.

A criança é, conforme Brasil (2010) um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A criança é assim em todos os contextos, seja ele do campo ou urbano, cada qual com suas especificidades, o sujeito criança vai construir saberes e experiências, as especificidades do contexto do campo nas interações das crianças com seus pares vai proporcionar inúmeros experimentos.

Cuidar de plantas e animais com outras crianças e adultos, acompanhá-los nas atividades domésticas, brincar nos campos e terreiros no entorno das casas, que mesmo sendo território limitado, ainda se sobrepõe ao espaço reduzido do contexto urbano, acordar com o galo cantando, passar por arvores, terreiros e gravetos no percurso de casa para a escola, dentre outros aspectos do cotidiano da criança que vive no contexto do campo promove “impressões” e formas de se relacionar com o

mundo muito peculiar.

O contado tecnológico das crianças do campo é inevitável, o acesso as mais modernas formas de interagir no/com o mundo também existe no campo em maior ou menor proporção, a mídia televisiva é o veículo mais acessível, as culturas urbanas nos modos de pensar/brincar e nos brinquedos e brincadeiras também estão nas vivências das crianças do campo, contudo permeadas dos elementos do campo, das relações e das vozes dos demais sujeitos mães, pais, avós, bisavós que vivenciam outras a oferecer as novas geração de crianças que vivem no campo desde o nascimento.

A maioria das crianças do campo, que os pais buscam o direito à escola, procuram vagas a partir dos três anos de idade, no final do período de creche, conforme legislação atual, ou com idades de pré-escola, no contexto urbano já se tem uma escassez de escolas para a infância, no campo esta realidade se agrava ainda mais.

4. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO

Longe de ser/estar estático e morto, currículo é movimento, é vida, perpassa intra e extramuros escolares, compreende todas as ações feitas/realizadas/construídas por crianças e professores no contexto da escola.

O Currículo é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL 2010). Para Sobral (2008, p. 28) “Tanto currículo como proposta pedagógica refere-se ao conjunto, tanto de princípios, concepções que embasam a prática enquanto orientações para as ações docentes”. Princípios estes, que no contexto do campo, de levar em conto os modos de ser e estar no mundo dos sujeitos do campo.

Silva; Pasuch (2010) nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, afirmam que as crianças constroem sentidos sobre seus lugares e sobre si mesmas. Em se tratando das crianças do campo, os sentidos construídos/constituídos têm em si suas particularidades que são exclusivas das crianças do campo, pois não há como igualar as experiências e sentidos das crianças que têm vivências no campo com as crianças urbanas, os cheiros, os sabores, as formas de ver e encarar os desafios perpassam por experiências que elas construíram naquele contexto do campo.

Mas como vivem nossas crianças do campo? Do que brincam? Como brincam? Brincam de peteca, de ciranda, cabra-cega, morto e vivo, bolinhas de sabão, casinha, passa anel, esconde-esconde, pular corda, ovo choco, coelho sai da toca, boca de forno? Brincam de ladrões de pião de tucumã, pião de chicote, jerimum, pata-cega, corrida do caranguejo, tainha, galinha gorda? Sobem em árvores, contam histórias de bicho de pé, de picadas de abelhas, de cachorros que comem vacas mortas, transformam piaçabas em caminhas de boneca, folhas de açaí

em barquinhos, gravetos e pedras em carros, cavalos, pentes, telefone, celular, computador? (SILVA; PASUCH 2012). As crianças do campo brincam, muitas vezes de brincadeiras semelhantes as brincadeiras das crianças do contexto urbano, contudo, os sentidos, as sensações são outras.

As interações e brincadeiras perpassam o fazer na Educação Infantil, por isso, o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais, as teorias tradicionais. “O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, Curriculum vitae; no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento de identidade. (SILVA, 2003, p. 150).

Barbosa (2012) na pesquisa “oferta e demanda na Educação Infantil do campo” traz um esforço de trabalho coletivo na construção de conhecimentos sobre a educação da criança de 0 a 6 anos moradora em área rural. O trabalho foi concretizado a partir de cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, visando o desenvolvimento da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).

Os principais objetivos da pesquisa foram estruturados a partir de quatro grandes ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre educação infantil das crianças residentes em área rural; estudo quantitativo de dados secundários; estudo das condições de oferta da educação infantil das crianças de área rural por meio do envio de questionários a uma amostra de 1130 municípios; coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões geográficas do país.

O conjunto dos oito artigos permitiu esboçar um primeiro panorama nacional de como a Educação Infantil na área rural vem sendo tratada no país. Superar esse quadro exigirá compreender que esse desafio deve ser enfrentado por processos democráticos de participação que garantam a ampliação dos atores sociais e coletivos e, principalmente, a presença das famílias e dos sujeitos do campo.

Silva; Silva; Martins (2013) no texto “infâncias do campo” apresenta um importante panorama sobre infâncias e suas vicissitudes nos vários campos do Brasil, busca, colocar em foco modos de viver e conceber as infâncias de crianças moradoras de vários territórios rurais do país, a partir de aspectos também variados, como a relação com o ambiente natural, o transporte escolar e a literatura infantil. Há uma variedade de infâncias nos diversos campos do Brasil.

Conceituar currículo, como os descritos acima, só ressalta a importância que ele tem nesta discussão, colocá-lo como um dos pontos de partida para a melhoria da EIC, pode ser uma das possibilidades de instrumentalizá-lo para a resistência e colaborar como a não paralização das escolas do campo. O currículo na EIC entra no campo da resistência pois ele deve ser problematizado, é preciso inserir os sujeitos reais do campo na construção da proposta curricular, inserir as crianças, os professores e as famílias nesta construção, representa um dos maiores desafios para que a proposta curricular possa contribuir para que a criança se sinta parte e passe a valorizar, “gostar” da escola e sinta-se parte, também contribui para desmistificar o campo como lugar de não sábios, de miséria e de pouca cultura, de

escolas sucateadas.

5. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO COMO UM PROCESSO DE RESISTÊNCIA

Dados do Censo Escolar de 2016, no município de São Paulo do Potengi/RN, lócus da pesquisa, indicam que haviam dez escolas na zona rural, quatro estando paralisadas restando seis em atividade, das seis quatro ofereciam Educação Infantil, em 2017 das quatro apenas duas Unidades de Ensino ofertavam creche e pré-escola de três a cinco anos de idade, dos inúmeros motivos das paralizações, foi o número escasso de alunos, que não atingiam o número de quinze, o mínimo estabelecido pelo município.

A primeira etapa da educação básica, creche e pré-escola na zona rural, especificamente creche dos seis meses até os três anos, fica no plano da invisibilidade, não há oferta de vagas para crianças de dois anos, quiçá para os bebês no contexto do campo.

Os pais requisitam a vaga para a criança nas escolas infantis, na maioria das vezes, quando completam os três anos, na maioria das vezes, pela pouca oferta, por proteção ou descrença na escola, pela cultura de que a creche é principalmente, para as mães que trabalham, cultura advinda do contexto urbano, dentre outros motivos. Com a obrigatoriedade da matrícula da criança a partir dos quatro anos, devido a Emenda Constitucional Nº 59/2009, que mesmo sendo recomendadas sua implementação progressiva até 2016, pode ter contribuído para levar a creche para o plano do esquecimento e muitas vezes, “negada”, por não ser obrigatório.

Para onde irão as crianças quando uma vaga lhe é negado na escola? Quando a única escola mais próxima de sua residência foi paralisada ou quando passou por um processo de nucleação? As dificuldades de acesso e permanência falam por si só, grande parte delas, ficam em casa, e só retornam à escola aos seis anos e muitas vezes no contexto urbano.

É bem verdade que sobre o fechamento das Unidades de Ensino, a Lei 12.960/2014, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) elevando as exigências a serem cumpridas antes do fechamento de escolas, representa um ganho, contudo, não garante a criança na escola. Conforme o Parágrafo único, o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar do Art. 28. Essa alteração legal, de muito valia, exige controle social para fins de concretização.

A nucleação leva em conta os custos de manutenção, ou seja, são os problemas de ordem econômica que definem e transformam as escolas do campo em escolas polos, os aspectos sociais e culturais dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, não estão em primeiro plano. A escola no campo, representa para a comunidade, um espaço de aprendizagem/formação, de vivência/convivência, de identidade cultural/social dos sujeitos. Negar a escola às

crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo, é um processo de aculturação dos sujeitos.

O fechamento das escolas do campo, mesmo que num processo de nucleação é “arrancar” as crianças de seu “chão” de seu contexto social e cultural, na maioria das vezes sem as devidas condições de segurança, de currículo adequado, que valorize as vivências/experiências dos principais sujeitos, que são as crianças, de um calendário que considere as identidades da comunidade escolar. São inúmeros os desafios, que perpassam também pela gestão democrática, pela mobilização da comunidade para o fortalecimento dos vínculos com a escola.

É preciso reconstruir a identidade de resistência que mobilizou as lutas pela sobrevivência das escolas do campo, não há escola do campo sem processos de luta e resistências. Lutar e resistir é parte da identidade dos educandos e educadores do campo. Resistir à nucleação numa perspectiva de preservar o direito de estudar no contexto de vida, à fragilidade da formação docente para atuar no contexto do campo e a construção de uma proposta curricular com as identidades dos sujeitos do campo, são três dos maiores desafios da sobrevivência das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; [et al.] organizadoras. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. 336 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 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.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2010. 36 p.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 ago. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB012015pdf>

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

_____. Lei 12.960 de 27 de março de 2014 **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96**. Diário Oficial da União (DOU) de 28.3.2014, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 22 dez. 2016

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora**

da pesquisa qualitativa. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 21-39, 2002.

SILVA, Ana Paula S. da.; PASUCH, Jaqueline (Orgs.). **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Brasília, 2010.

Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em 5 mai. 2012.

_____, Isabel Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves [Org.]. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 248 p. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

_____, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed., 5ª reimp. Belo Horizonte: Autentica. 2003.

SOBRAL, Elaine Luciana da Silva. **Proposta Curricular para Educação infantil:(re) significando saberes docentes**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ABSTRACT: We approach the theme of Children's Education in the Countryside (EIC) as a right that has been denied to children living in one of the rural communities of São Paulo do Potengi - RN. It is necessary to raise the flag of the human right to have access to school in the countryside. It is increasingly the EIC has become a process of resistance when we talk about access, calendar and curriculum, among other aspects. This study is one of the snippets of a research: "The curriculum developed / lived in the EIC" in development in the Postgraduate Program in Education department of UFRN. The study aims to promote a reflection on the right of children to have schools in the countryside. This is a qualitative research, based on the Bogdan; Biklen and Freitas studies, in a historical-cultural approach. In the present moment of lost of rights, it is necessary to problematize the strategies of struggles that the schools of the countryside, for childhood are not paralyzed / closed. We believe it is necessary to create spaces for dialogue and the formation of the community so that they can take the school into their hands and they can defend it, because the school belongs to the people, it belongs to the community, the right to school in the rural communities. It is an inviolable right, so the access and the permanence of children in the countryside EIC.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Field. Resistance.

CAPÍTULO VII

IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

**Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio
Thays Evelin da Silva Brito
Kátia Farias Antero**

IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio

Faculdade Maurício de Nassau
Campina Grande, PB

Thays Evelin da Silva Brito

Faculdade Maurício de Nassau
Campina Grande, PB

Kátia Farias Antero

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestre em Educação e Ciências da Educação e Saúde.

Campina Grande, PB

RESUMO: O presente trabalho tem como foco central a importância da contação de histórias infantis para o desenvolvimento da oralidade. A partir do relato de caso que iremos contar paulatinamente durante todo o seu desenvolvimento, que pôde ser observado em um ambiente familiar a partir das experiências concretas com a contação de histórias e da reciprocidade entre mãe e filha. Tendo como objetivo o desenvolvimento da criança em todos os sentidos tais como: afetivo, cognitivo, social, motor; e na aquisição da oralidade. Toda história contada ou lida, é uma experiência nova para a criança. O amor pelos livros não é coisa que apareça de repente. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles lhe podem oferecer. Aos poucos ela ganha intimidade com o objeto- livro. A leitura deve começar a ser sugerida a criança o mais cedo possível. Por isso, a casa, a família, os pais são os primeiros incentivos à criança. Desta forma os pais estão investindo e condicionando a criança a se tornar um adulto leitor, possibilitando assim que se faça relação leitura/escola. Portanto, o objetivo do nosso trabalho foi destacar o quanto a contação de histórias de literaturas infantis estimula o gosto e apropriação pela leitura e oralidade, destacando ainda o apoio familiar nesse processo. Como metodologia, utilizamos de conversas informais, observações e leituras bibliográficas. A pesquisa de cunho qualitativo revelou o quanto a contação de histórias infantis estimula o desenvolvimento da oralidade infantil bem como desperta desde cedo o prazer pela leitura.

PALAVRAS CHAVE: Contação de histórias, Leitura, Oralidade, Criança.

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil no seu contexto histórico nos mostra que o interesse e o despertar de uma criança em ouvir e contar histórias é caracterizado pela busca do conhecimento. Desde os primórdios, sabemos que esta busca pelo conhecimento se dar quase sempre através do imaginário, do faz de conta, da ludicidade, das descobertas que a criança faz ao ler um livro ou até mesmo quando a professora ou a mãe conta uma historinha. Pois para ela é um momento de descobertas do mundo real que a cerca e do mundo imaginário.

De acordo com Abramovich (2005, p.16), [...] é de suma importância para o

desenvolvimento de qualquer criança ouvir muitas histórias, pois ao ouvi-las dar-se o início da aprendizagem para ser um bom leitor. É a través da leitura que a criança tem uma percepção imensurável de descobertas e de compreensão do mundo.

Ler historinhas para crianças sempre e sempre, é poder sorrir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de cada um deles, e então poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento, Abramovich (2005, p.17). Deste modo o nosso objetivo será relatar situações concretas vivenciadas no dia-a-dia de uma criança de 5 anos, no âmbito familiar.

Não se pode negar ou negligenciar o interesse de uma criança pelas histórias e pelos livros. A contação de histórias na primeira fase da infância tem uma conotação positiva para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social da criança. Em uma casa onde os pais gostam de ler, a criança cresce valorizando naturalmente aqueles objetos cheios de sinais que conseguem prender a atenção das pessoas por tanto tempo. A criança percebe, desde muito cedo, que o livro é uma coisa boa, que dá prazer.

De acordo com Ziegler (2008, p. 02), [...] Daí a importância da contação de histórias, pois além de aproximar as crianças do mundo letrado, a leitura alimenta o imaginário e incorpora essa experiência à brincadeira, ao desenho e às histórias que todos os pequenos gostam de contar.

De acordo com Cunha (1990, p. 26), [...] aponta a importância do texto para crianças, onde este não deve ser uma literatura menor, de menos qualidade, mas provida de linguagem adequada e escrita com decência. Pois muitas vezes a literatura infantil é infantilizada demais ou fora de contexto, ocasionando a deformação das palavras e da própria arte.

Segundo Mara Jardim (2001, p.75- 85), [...] orienta e registra que o livro infantil a ser escolhido deve seguir a faixa etária adequada para cada criança. De modo que não se pode escolher qualquer literatura infantil para a criança sem levar em consideração sua maturidade. Portanto, a autora supracitada, nos orienta quanto a escolha de livros considerando as faixas etárias seguintes:

De 1 a 2 anos, as histórias devem ser rápidas e curtas, com ilustrações e gravuras em cada página mostrando coisas simples e atrativas visualmente. Os materiais utilizados devem ser livros de pano, madeira, e plástico, é recomendado o uso de fantoches.

De 2 a 3 anos, as histórias devem ser rápidas, com pouco texto de um enredo simples, poucos personagens, aproximando-se ao máximo das vivências da criança que tem grande interesse por histórias de bichinhos, brinquedos e seres da natureza.

De 3 a 5 anos, os livros adequados a essa fase devem propor vivências do cotidiano familiar da criança. Já podem ser contados os predomínios absolutos da imagem, sem texto escrito ou com textos livres, contos de fadas, sem muitos detalhes. Expectativa e mistério são essenciais nesta fase.

Nesse contexto, temos como objetivo principal destacar o quanto a contação de histórias de literaturas infantis estimulam o gosto e apropriação pela leitura e oralidade, destacando ainda o apoio familiar nesse processo.

2. METODOLOGIA

A metodologia aplicada principiou de um relato de caso de uma mãe e sua filha, a partir da necessidade existente e vista com relação a importância da contação de histórias para o desenvolvimento da oralidade nas primeiras fases de uma criança. Deste modo foi necessária a ajuda e participação incondicional da família.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao iniciar este relato de caso em um ambiente familiar com a criança chamada de Evellyn Sophia de 5 anos de idade, e sua mãe Simone no qual foi criada em um ambiente letrado onde as pessoas tinham prazer pela leitura, viu a necessidade e importância da contação de histórias infantis para o desenvolvimento cognitivo, quanto na oralidade de sua filha. Então ela decidiu por conta própria ler todas as noites para a criança aqui supracitada contos infantis antes de dormir, introduzindo clássicos tais como: A branca de neve, João e Maria, Com o rei na barriga, o lobo mal e os três porquinhos, dentre outros. Pois sendo assim a contação de histórias constituem-se num meio que permite trabalhar integralmente os conteúdos dessas áreas, propiciando um ensino interdisciplinar. Sempre levando em consideração a faixa etária indicada no livro. Para que sua filha tivesse um verdadeiro contato com o mundo dos livros e tome gosto pela leitura.

A mãe relata que este primeiro contato de sua filha com o mundo dos livros se deu de maneira prazerosa, lúdica e mágica, onde a imaginação correu solta. Observou - se também que na medida em que ela ia ouvindo as histórias infantis, despertava - lhe o interesse e ia criando nela o hábito pela leitura.

A criança segundo sua mãe se sentia tão entusiasmada e curiosa que seus olhinhos brilhavam, conforme ela ouvia e participava da contação de histórias, sua cognição e sua oralidade foi ficando cada vez mais a florada a ponto de ela mesma reproduzir as historinhas.

Sua mãe relatou ainda que nas noites em que estava cansada, era a criança quem lia, e ela só observava orgulhosa. Não podemos deixar de registrar que houve um apoio incondicional de toda a família. E que refletiu tão positivamente na criança que houveram mudanças também em seu comportamento tanto no âmbito familiar como na escola.

Uma boa história pode entreter e despertar a curiosidade da criança, mas pode também ser um método de transformação a medida em que se estimula a imaginação da criança e ajuda o desenvolvimento do intelecto, principalmente se estiver harmonizada com suas ansiedades e aspirações. Foi o que podemos perceber paulatinamente no decorrer deste relato de caso, com a criança Evellyn Sophia.

Figura 1- A mãe lendo para filha



Fonte: In lócus

Figura 2- A criança Evellyn lendo



Fonte: In lócus

4.CONCLUSÃO

Concluimos, portanto diante das respostas encontradas que considera-se bem positiva a posição dos pais frente à literatura infantil, seja através da contação de histórias, quanto da oportunidade de acesso aos livros infantis. Pois a contação de histórias exerce grande influência no desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança de uma maneira geral.

Deste modo acreditamos que seja na infância que se cria o hábito e gosto pela leitura, pensando assim, creio ser fundamental o ato de contar histórias.

Sendo assim não podemos deixar de registrar que o livro a ser escolhido para realização de uma leitura infantil deve possuir a idade adequada explicita no mesmo, para que possa levar à criança a uma verdadeira leitura, propiciando desta forma o seu despertar, sua criticidade, seu imaginário e sobre tudo seu interesse em ler.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 5ª Edição. São Paulo: Scipione, 2005.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 10ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1990.

JARDIM, M. F. **Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil**. In: SARAIVA, Juracy (Coord.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre; Artmed, 2001. p. 75- 85.

ZIEGLER, M. F. **As primeiras leituras na pré – escola**. 2008. Disponível em : [http:// revista.escola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6anos/primeiras-leituras-pre-escola-escrita-educacao-infantil-livros-541701.shtml](http://revista.escola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6anos/primeiras-leituras-pre-escola-escrita-educacao-infantil-livros-541701.shtml). Acessado em 14 Out. 2017.

ABSTRACT: The main focus of the present work is the importance of counting children's stories for the development of orality. From the case report that we will count gradually during all its development, that could be observed in a familiar environment from the concrete experiences with the storytelling and the reciprocity between mother and daughter. Having as objective the development of the child in all the senses such as: affective, cognitive, social, motor; and the acquisition of orality. Every story told or read is a new experience for the child. The love of books is not something that suddenly appears. You need to help your child find out what they can offer you. Gradually she gains intimacy with the object-book. The reading should begin to be suggested to the child as early as possible. Therefore, the home, the family, the parents are the first incentives for the child. In this way the parents are investing and conditioning the child to become an adult reader, thus enabling a reading / school relationship. Therefore, the objective of our work was to highlight how much the storytelling of children's literatures stimulates the taste and appropriation by reading and orality, highlighting also the family support in this process. As a methodology, we use informal conversations, observations and bibliographical readings. Qualitative research has revealed how the counting of children's stories stimulates the development of children's orality as well as awakens early reading pleasure.

KEYWORDS: Storytelling, Reading, Orality, Child.

CAPÍTULO VIII

LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES LOCAIS DA CULTURA AMAZONENSE NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AMAZONAS

**Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins
Corina Fátima Costa Vasconcelos
Sasquia Rodrigues Vieira**

LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES LOCAIS DA CULTURA AMAZONENSE NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AMAZONAS

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins

Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia/UFAM
Parintins-Amazonas

Corina Fátima Costa Vasconcelos

Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia/UFAM
Parintins-Amazonas

Sasquia Rodrigues Vieira

Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia/UFAM
Parintins-Amazonas

RESUMO: A literatura infantil, no processo educacional escolar, apresenta-se como instrumento significativo para a compreensão da realidade das crianças, na medida em que oferece ao leitor/produtor o diálogo entre diferentes saberes. No cotidiano do estudante que vive no estado do Amazonas, a literatura infantil apresenta-se como um campo potencial para a afirmação e reconhecimento epistêmico dos saberes culturais, visto que a natureza interdisciplinar do ato de ler envolve o diálogo entre os conhecimentos das diversas áreas, cuja significação textual é construída pela participação efetiva do leitor. Promove, ainda, o desenvolvimento da capacidade crítica e formação de leitores a partir daquilo que conhecem. Este estudo objetiva compartilhar processos de reflexão e práticas referentes à inclusão das literaturas infantis regionais nos espaços escolares como forma de ampliar o crescimento intercultural do pequeno leitor amazonense, dando a possibilidade de construir seus saberes, abrindo horizontes no município para esta modalidade de leitura, agregando outros e diversos saberes ao currículo escolar. As experiências emergiram de um projeto de Extensão realizado por acadêmicos e professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Este se desenvolveu a partir de estudos bibliográficos, fichamentos, visitas às escolas, diálogos com professores, realização de oficinas, contação de histórias, produção e ilustração de textos. As atividades propostas desencadearam uma sequência de pesquisas e ações referentes ao campo da literatura infanto-juvenil regional, as quais evidenciaram a necessidade de afirmação e reconhecimento epistêmico dos conhecimentos/saberes locais dos habitantes parintinenses e sua inserção nos currículos escolares por meio da literatura infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Escola. Saberes Locais. Amazonas.

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil, no processo educacional escolar, apresenta-se como instrumento significativo para a compreensão da realidade das crianças, na medida em que oferece ao leitor/produtor o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos. Cavalcante (2009, p. 39) enfatiza que “[...] a literatura pode ser, para a criança, um aspecto para a expansão do seu ser [...] ampliando o universo mágico,

transreal da criança para que se torne um adulto mais criativo e feliz”. Esta assertiva é corroborada por Faria (2008, p. 12) quando afirma que o texto literário é polissêmico, pois “sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual, além de [...] fornecer informações sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos [...] e vários outros tipos de satisfações ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais [...]”. Logo, as produções literárias, elemento de investigação deste trabalho apresentam possibilidades diversas de conhecimento das diferentes realidades, exploração da criatividade, fantasia e imaginação.

No cotidiano do estudante que vive em contexto amazonense, a literatura infantil apresenta-se como um campo potencial para a afirmação e reconhecimento epistêmico dos saberes da cultura parintinense, visto que a natureza interdisciplinar do ato de ler envolve o diálogo entre os conhecimentos das diversas áreas, cuja significação textual é construída pela participação efetiva do leitor. Promove, ainda, o desenvolvimento da capacidade crítica e formação de leitores a partir daquilo que conhecem.

Segundo Loureiro (2002, p. 118), como consequência de séculos de exploração e abusos pelos quais passaram a Amazônia, restou-nos “a sensação de vivermos num lugar desconhecido para nós, lugar onde o outro, o de fora, continua a nos apontar o tipo de cultura desejável para nós [...]”. Desse modo, os costumes e modos de vida dos povos que habitavam essa região foram desprezados e invisibilizados pelos colonizadores, cujo “olhar cultural” iniciou um ciclo de visões distorcidas, eivadas de preconceitos (LOUREIRO, 2002). Daí decorre a construção e hegemonia de uma concepção eurocêntrica e universalizante do conhecimento em negação aos saberes culturais locais ou do cotidiano. Todavia os saberes locais traduzem o modo como cada cultura produz a sua vida enquanto sujeito/grupo existencial. Tais saberes estão expressos nas produções culturais materiais e imateriais [simbólicas] como: a navegação, a jardinagem, a arte, a poesia, o artesanato, dentre outros (GEERTZ, 2013).

Portanto este trabalho tem o objetivo de compartilhar processos de reflexão e prática referentes à inclusão das literaturas infantis regionais nos espaços escolares como forma de ampliar o crescimento intercultural do pequeno leitor, dando a possibilidade de construir seus saberes, abrindo horizontes no município para esta modalidade de leitura, agregando saberes ao currículo escolar. Proporcionar um cenário cheio de invenções e ideias capazes de criar, recriar, inventar e reinventar, valorizando o povo, a cultura, as etnias e as mais diversas especificidades da região que habitamos, tendo como base as narrativas contadas pelos antepassados ou mesmo situações presentes no dia-a-dia.

Isso não significa o abandono das obras clássicas, mas também a inserção dos saberes locais. Corrêa (2015, p. 40) destaca que “[...] o contato com a própria cultura e com a cultura do outro é que viabiliza a compreensão do que é necessário para conhecerem melhor suas características, e poder compará-las”. Desde a idade primaveril o indivíduo tornar-se-á um ser crítico, transformador da sua realidade, argumentativo e explorativo. Se hoje temos uma sociedade que mal vê um livro e já

se cansa, é decorrente da falta de estímulo não só familiar, mas principalmente escolar, visto que em alguns casos é na escola que a criança tem seu primeiro contato com livros.

As experiências emergiram de um projeto de Extensão realizado por acadêmicos e professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas - campus da cidade de Parintins - cujas atividades desencadearam uma sequência de pesquisas e ações referentes ao campo da literatura infanto-juvenil regional e focalizou a urgência pela afirmação e reconhecimento epistêmico dos conhecimentos/saberes locais dos habitantes parintinenses e sua inserção nos espaços escolares por meio da literatura, com o intuito de contribuir com reflexões e iniciativas junto aos docentes e discentes do Ensino Fundamental, para o reconhecimento e legitimidade dos saberes da cultura local.

Assim, sob uma abordagem Qualitativa, o projeto realizou-se a partir de estudos bibliográficos, fichamentos, visitas às escolas, diálogos com professores do ensino fundamental, realização de oficinas, contação de histórias, produção e ilustração de textos. O desenvolvimento da pesquisa e ações realizadas nas escolas participantes reafirmou a concepção de que a literatura regional contribui de modo significativo para reflexão e inserção dos saberes da cultura local amazonense no cotidiano do estudante.

2. LITERATURA INFANTIL, IDENTIDADE E SABERES LOCAIS

Nascimento (2016) enfatiza que a literatura é uma das produções humanas mais importantes para a formação do indivíduo, pois sua matéria é a palavra, o pensamento e as ideias, exatamente aquilo que define a especificidade do ser humano. A criança, portanto, deve ter acesso à literatura, associando a fantasia e a realidade e dando sentido aos imaginários que compõem o contexto onde vive. A proposta da literatura infantil é desenvolver a emoção, a sensibilidade e a imaginação da criança.

Por meio da literatura o homem pode “[...] conhecer, transmitir e comunicar a *aventura de ser*” [...] (CARVALHO, 1983, p. 17, grifo do autor), vivenciada pela arte de ouvir e dizer. As pessoas convivem diariamente com o universo literário, expresso nos mitos, estórias, contos, poesias, lendas, fábulas, etc..

Endereçada às crianças, a literatura infantil conduz a um universo de magia, emoções e sentimentos, permitindo-lhes atribuir significados aos seus lugares de pertença. Cosson (2014, p. 17) afirma que “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada”. Acrescenta ainda, que vai além de um conhecimento a ser reelaborado, por representar a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. O fantástico mundo literário permite o encontro com o outro, aprender a vida a partir das suas experiências e também vivenciá-las, agindo inevitavelmente na formação da identidade das crianças.

Os saberes locais traduzem o modo como cada cultura produz a sua vida enquanto sujeito/grupo existencial. Estes são reveladores da identidade cultural de um sujeito ou grupo, a exemplo, a identidade dos parintinenses, traduzida na forma como navegam em seus barcos, canoas; na relação que estabelecem com a natureza e dela plantam seu jardim, seu alimento, suas moradias, suas crenças; na maneira como marcam suas lutas contra o desmatamento, a poluição, a pesca predatória, dentre tantas outras “mazelas” que contrastam com tamanha riqueza de uma região que possui a maior sóciobiodiversidade do mundo. Um povo que encanta e denuncia através do seu saber artístico, expresso no Festival Folclórico, o qual aglutina as riquezas culturais dos diferentes povos que constituíram e constituem a identidade do homem amazônico (VASCONCELOS, 2016). Para Martins (2016), a definição do contexto local ao qual pertencemos, valoriza o que somos e o que sabemos, dando-nos condições para o diálogo com outras realidades.

Percebe-se no contexto escolar uma invisibilidade aos saberes identitários locais, privilegiam-se os conceitos, noções, explicações e temas subordinados à lógica instrumental, voltados para uma racionalidade, sobretudo, cientificista, homogênea e universal, silenciando os saberes gerados pelas relações cotidianas, pelos saberes da experiência, dos vínculos de pertencimento, das práticas culturais construídas pelos sujeitos locais.

A literatura infantil, desse modo, apresenta-se como uma fonte inesgotável para potencializar esta interlocução, isto porque desperta o prazer, aguça a curiosidade intelectual e o imaginário da criança. Logo, devido a sua capacidade criativa, “a criança precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu ‘mundo mágico’, seu universo possível, onde ela é a dona absoluta [...]. Constrói e cria, realizando-se e realizando tudo o que ela deseja [...]” (CARVALHO, 1983).

O mundo da ficção construído por meio da literatura ao materializar-se na narrativa e ao torna-se palavra na poesia, constitui-se em processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2014). Daí decorre a necessidade e importância de a literatura ocupar um lugar especial no cotidiano escolar, pois ao extirpá-la da vida das crianças implica sufocar e suprimir toda a riqueza do seu mundo interior.

Esse processo de interpretação, codificação e apropriação ocorrerá sempre a partir da cultura local. Fora dessa contextualização local, o processo de apropriação do saber se torna abstrato (PINTO, 2005). Deste modo, com o propósito de dar visibilidade aos saberes culturais locais dos estudantes parintinenses a partir da inserção desses saberes nos materiais de leitura literária das escolas, este estudo defende que mesmo sofrendo influência dos processos culturais globais, o aluno elabora seu processo de significação e relações a partir do local.

3. CONTEXTO DO ESTUDO: SITUANDO A ILHA “PARINTINS”

Parintins é um município do estado do Amazonas próximo à divisa com o estado do Pará, região Norte do país. Localizado há 369 (trezentos e sessenta e nove) quilômetros da capital Manaus em linha reta, com população estimada pelo

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), em 113.832 habitantes. E, como quase todos os centros urbanos atuais, inclusive Parintins, foram originariamente aldeias indígenas.

Popularmente conhecida como “a ilha da magia”, conta com uma diversidade cultural que encanta os olhos dos visitantes. Os bumbás Garantido e Caprichoso, por meio do festival folclórico, enaltecem o município, tanto que foi criada a expressão: “De Parintins para o mundo ver”. Essa é uma das características que mais se destacam por aqui, além da miscigenação dos povos, as lendas, os contos, as histórias de pescador e a vida ribeirinha. Às margens do rio Amazonas observa-se os botos dando mergulhos e a diversidade de peixes (tamuatá, bodó, pirarucu, pirapitinga, tucunaré, tambaqui, pescada, etc.) que compõem a alimentação do parintinense. Assim como o famoso tacacá e a farinha de mandioca crocante e amarelinha. Entre os meios de transporte estão os carros, triciclos, bicicleta, carroça; fluviais como: bajara (canoa grande de madeira, geralmente com cobertura), rabeta (canoa pequena com motor de popa, com pouca potência e fácil manuseio, usado pelos ribeirinhos), canoa, barcos, os quais são também bastante singulares.

A síntese descritiva do lugar de onde se fala é para reafirmar que toda localidade, com suas riquezas culturais e vivências diferenciadas, podem e precisam compor os saberes que são mobilizados nos diversos contextos, inclusive na escola. A vasta possibilidade de criação tanto para um adulto, quanto para o público infantil dar-se-á através do conhecimento do próprio “eu”, e a literatura, como uma produção humana, deve registrar o conhecimento sobre o lugar e sobre sua gente.

Nos estudos de Martins (2016) destaca-se a necessidade de compreender os educandos amazonenses como sujeitos sociais e atores culturais. A autora descreve elementos que compõem as identidades locais no contexto parintinense e reafirma que não há como fugir do exercício gerado cotidianamente pelos saberes dos grupos amazonenses. O olhar que dirigimos a nós mesmos, a construção de significados em contextos singulares, a percepção que temos sobre algo que nos rodeia são frutos dos processos de interações culturais, engendrados por instituições como família, escola, comunidade, igreja, entre outros grupos diversos, e a escola não pode invisibilizar ou perceber de longe as subjetividades dos estudantes.

Segundo Rocha e Tosta (2009, p. 14), é necessário:

saber vê-los como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhanças comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que - são quem são - ou que - são como são - porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou perceber de longe, envolto em uma confusa penumbra. Precisamos também compreender que a escola [...], tal como as políticas públicas de educação e tudo o mais que configura o lugar essencial do ensinar-e-aprender, existem dentro de redes e teias de símbolos, de significados, de instituições sociais, de formas (evidentes ou camufladas) de poder e assim por diante.

Logo, os aspectos culturais singulares, envolvendo formação étnico-cultural, modos de viver, se alimentar, falar, morar, trabalhar, estudar; a caracterização das

fortes manifestações religiosas, festas populares, configuram elementos culturais que compõem os saberes desta localidade. E, portanto, necessitam ser incorporados nas práticas de leitura no âmbito da escola e das práticas curriculares. É necessário fomentar pesquisas, estudos e políticas que promovam ações nesta perspectiva.

4. LITERATURA INFANTIL E A INSERÇÃO DOS SABERES DA CULTURA AMAZONENSE NO CONTEXTO ESCOLAR DE PARINTINS, AM.

Nos estudos de Simões (2013) a literatura infanto-juvenil produzida no Amazonas situa-se, cronologicamente, no momento contemporâneo, configurando-se, porém, como uma produção emergente que ainda busca legitimar-se no cenário da cultura local e nacional. A autora reitera que somente quando o Estado do Amazonas começa a desenvolver um contexto editorial sólido, preocupado, entre outras coisas, em diminuir a “ausência” da literatura amazonense no cenário nacional é que se estabelecem as condições necessárias para a abertura em busca de novos públicos para os livros produzidos no Amazonas, entre estes, o promissor público consumidor infantil. É apenas a partir da década de 2000 que a edição de títulos voltados para crianças se tornam regular, encontrando na Editora Valer a principal promotora dessa produção como detentora da quase totalidade das edições.

Obras como do autor Elson Farias - coleções “Aventuras do Zezé na Floresta Amazônica”, “As aventuras de Zezé viajando pela história do Amazonas, e na obra Manaus do Rio Negro, a capital da floresta. Ou “As frutas do meu quintal”, “os animais do meu quintal”, “Os sapos do meu quintal de Ana Peixoto”, escrita por Tenório Telles (todos autores amazonenses com produções de temas locais), não compõem ainda as bibliotecas ou cantinhos de leitura das escolas locais.

A busca por essas e outras literaturas de autores e títulos regionais/locais na biblioteca municipal de Parintins-Am e nas escolas demonstrou uma realidade escassa. Em virtude das dificuldades encontradas como ausência de literaturas locais, uma das propostas foi a produção de histórias com temas regionais por parte dos acadêmicos e a ideia de socializar em sala de aula com as crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Foram pensados diversos temas interessantes que atrairiam a atenção dos leitores e que suscitaram a produção de várias histórias sobre o cotidiano caboclo, lendas regionais, gastronomia parintinense, peixes, rio Amazonas, dentre outros. Confirmou-se a necessidade de trazer para as escolas de Parintins discussões e possíveis práticas acerca da valorização, reconhecimento, construção e inclusão das literaturas locais e regionais do contexto amazonense.

Corrêa (2015) destaca a necessidade de atribuir maior importância à cultura local, buscando romper com abordagens reducionistas de leitura, ligadas apenas a funções literárias mecânicas e sem significado para a criança. As obras literárias regionais/locais e sua inserção nas práticas curriculares são possibilidades de evidenciar e reivindicar a presença dos múltiplos saberes produzidos no cotidiano.

Souza (2010) chama atenção para o modo como a escola tem tratado a relação da literatura com os alunos, pois falar de literatura implica, antes de tudo,

indagar em que medida a escola tem contribuído para a formação de um público leitor. Segundo Soares (2008, p.33) “é função [...] da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. Desse modo, justifica-se a relevância deste trabalho por acreditar que a literatura contribui de modo significativo para reflexões e iniciativas que suscitam a produção e inserção dos saberes da cultura local no currículo e espaços das escolas de Parintins.

A busca por literaturas de autores e títulos regionais demonstrou uma realidade insuficiente dessas obras nas escolas de Parintins. Em geral, das 10 (dez) escolas pesquisadas, foram encontradas duas ou três literaturas com temas locais, e a maioria fazia referência somente aos bois-bumbás. Em 03 (três) delas não foi encontrado nenhum título. Zilbermam (2003) reitera que a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada. É imprescindível um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um diálogo com o mundo da leitura.

Foram desenvolvidas oficinas de literatura nas escolas que participaram do projeto e a produção realizada com os estudantes e professores foram muito expressivas e interessantes. Foi criada uma coletânea de histórias para o público infantil, com ilustrações feitas pelos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Dentre essas produções literárias, será socializado o texto produzido pela coautora deste artigo, intitulado “*Iberê, o menino do rio Amazonas*”, o qual teve como objetivo retratar o imaginário que compõe as vivências de crianças parintinenses que moram às margens do rio Amazonas.

Num cenário cheio de encantos, com árvores altas, casas de palafitas, pássaros de todos os tipos, além da contemplação do majestoso rio Amazonas, havia um garoto chamado Iberê.

Ele passava o dia inteiro se divertindo com brincadeiras aventureiras, pois não tinha muitos brinquedos. Uma dessas era passar horas no alto da árvore conversando com o rio.

– Ora! meu amigo rio! Tu não sentes vontade de conhecer o mundo aqui do outro lado?

– Mas eu conheço o mundo muito mais do que você imagina. Levo e trago viajantes de todos os lugares. Possuo os mais variados tipos de peixes e ainda tenho vista para o infinito céu azul.

– Hum... Mas os barcos, canoas, baidaras e até mesmo os grandes navios não lhe são pesados?

– Oh, meu garoto! Tenho uma densidade admirável, consigo suportar o peso que nenhum homem é capaz de suportar. Sou mais forte que todos os super-heróis.

– Que legal! Mas tu gostas que eu pule e nade nas tuas águas?

E o rio pacientemente sorria diante da tamanha curiosidade de Iberê e respondia:

– Sim! Eu gosto que tu te banhes nas minhas águas, gosto de trazer alegria

para todos.

De repente o menino percebe que o rio fica pensativo e em seguida começa a chorar. Sem entender, Iberê pergunta:

- Por que choras grande e majestoso rio?

- Ah! Eu choro de tristeza, pois me sinto ferido quando jogam lixo e poluem minhas águas, pois além de depreciar minha beleza, também provoca a morte dos animais que carrego. Ajude-me! Fale sobre isso aos seus amigos.

- Sim, eu prometo lhe ajudar nessa luta, pois amo me banhar nas tuas águas! Gosto dos teus banheiros, do resplandecer do sol nas tuas águas, do boto quando vem lá do fundo e faz um thibum bem divertido. O peixinho gostoso que você guarda para nos servir de alimento, as viagens que posso fazer para vários lugares por meio de ti, tens a água que sacia nossa sede. Enfim, és indispensável!

E o rio não se conteve de tanta emoção com as palavras do menino. No fim da tarde quando o sol estava se pondo, se despediam. E o rio alegrava-se com cada elogio todos os dias em que se encontravam e a amizade se fortalecia.

Os estudantes também fizeram ilustrações ricas e significativas dos textos produzidos, conforme exemplo a seguir:

Figura 1 – Produção referente ao projeto “Literatura infanto-juvenil local e a construção de saberes da cultura parintinense na escola”



Fonte: Arquivos das autoras, 2017.

Como se observa nas ilustrações, o estudante demonstra um olhar inspirador pela leitura, quando esta tem uma representatividade do seu próprio contexto social. A produção das literaturas pelos acadêmicos abordou diversos temas interessantes que suscitaram a produção de várias histórias e ilustrações bastante significativas e criativas por parte das crianças sobre o cotidiano caboclo, lendas regionais, gastronomia parintinense, peixes, vida ribeirinha, dentre outros. O exemplo acima é somente uma das produções com temáticas regionais.

Todavia é preciso maior incentivo da escola para leitura e produção de textos com temas locais. Segundo Paulino e Cosson (2009 p. 69-70): “a experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido”. Correa (2015) aborda que há necessidade de novos olhares pedagógicos para a promoção da cultura popular no âmbito escolar. A escola é um espaço de aprender a ler o mundo, mas um mundo que entende e se estende ao nosso cotidiano, ao que somos e ao que fomos. Para isso são necessárias atitudes pedagógicas que permeiem o lúdico, o imaginário.

Durante todo esse processo de planejamento, estudo sobre o tema, produção de textos literários e socialização, compartilhando as obras literárias regionais que existem no espaço de leitura do Laboratório de Pedagogia da UFAM - Parintins, como alguns títulos da coleção de dez narrativas *Aventuras do Zezé na floresta amazônica* do autor Elson Farias; *Duas histórias da noite* de Leyla Leong; *O beija-flor e gavião* de Zemaria Pinto, e quatro obras do escritor também indígena Yaguarê Yamã sendo elas: *A origem do beija-flor*, *Um curumim*, *uma canoa*, *Contos da floresta* e *Murau-gawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá*, dentre outros,

possibilitou a reflexão e produção de textos e ilustrações, compreendendo a importância da literatura infantil regional, a partir do cotidiano, das emoções e fantasias mais aproximadas, dos sentimentos de pertença pelo lugar, histórias e o contexto sociocultural, por meio dos quais se constrói cotidianamente o ser e suas identidades.

Os homens, devido suas histórias e culturas, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos através da relação com a natureza e com seus grupos. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta. Infelizmente tais conhecimentos nem sempre são considerados pela escola (GOMES, 2008). Portanto, é necessário a difusão de tais saberes. É aquilo que Freire e Shör (1986) chamam de criar vínculos entre as “palavras da escola” e as “palavras da realidade”. A formação escolar para o mundo da vida implica num currículo que trate contextos e condições reais inerentes às ações cotidianas das pessoas.

Neste processo adentra a literatura com o objetivo de incluir, envolver o estudante no processo de leitura. Por seu caráter didático, lúdico, prazeroso, simbólico, traz uma riqueza de aspectos formativos e teóricos que contribuirão para o desenvolvimento da linguagem, da emoção, do raciocínio e dos diversos repertórios culturais presentes no cotidiano do aluno. “A literatura propõe o vôo, a viagem, as descobertas e as aventuras com asas que são as suas, levando no vôo a bagagem própria, com que se pode ir mais longe e ficar mais tempo, tirando maior proveito [...]” (RESENDE, 2001, p. 22).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensar e fazer docentes são relevantes na difusão dos saberes culturais no cotidiano escolar. Por vezes muitos professores não se dão conta do quanto é necessário trabalhar os saberes vivenciados no cotidiano dos alunos. Isso demonstra a necessidade desse tema ser abordado também nos cursos de formação continuada dos professores de Ensino Fundamental. A literatura infantil regional e local não é abordada. Os professores das escolas participantes do projeto externaram que a ação da universidade em discutir este assunto, levar para o âmbito escolar essa possibilidade foi bastante relevante. Não há atenção e inquietação em trazer para as práticas docentes o repertório de conteúdos concernentes aos saberes locais do contexto amazonense por meio das literaturas infantis.

A experiência desenvolvida com os estudantes demonstrou como os textos criados e trabalhados em sala de aula possibilitaram a incorporação da literatura regional a partir da realidade local da cidade de Parintins-AM, contribuindo para trazer à tona os saberes que são mobilizados pelos próprios estudantes. A universidade precisa ser promotora dessas reflexões, discussões e ações. A escola necessita repensar suas práticas de leitura e formação do aluno amazonense leitor que pouco ou nada conhece sobre as obras que já existem na sua região. Nem as

bibliotecas das escolas possuem títulos com essas referências.

Correa (2015) reafirma que nossa formação social é composta de uma vasta pluralidade cultural, ao mesmo tempo, tem uma história marcada de discriminações, de preconceitos silenciados. A produção de cultura de massa ganha cada dia mais espaço na sociedade, fazendo com que as culturas populares fiquem deturpadas e esquecidas. A escola não pode se fazer indiferente às experiências dos alunos, ela precisa cumprir o seu papel de articuladora no sentido de oferecer possibilidades para que o aluno possa ter acesso aos saberes da sua localidade.

Portanto, este trabalho contribuiu com reflexões e iniciativas possibilitando diálogos e atitudes acerca do reconhecimento e legitimidade dos saberes da cultura local nos espaços escolares por meio de textos literários infantis, cujos participantes (acadêmicos, professores e alunos) foram sujeitos produtores do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

CARVALHO, Barbara. **A Literatura infantil: visão história e crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1983.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CORRÊA, Jackeline. A Importância da literatura infantil regional e suas potencialidades na construção de materiais pedagógicos para a prática educativa. In: **XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015.

FARIA, Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LOUREIRO, Violeta. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir**. Estudos Avançados, 2002.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Identidades Amazônicas, Saberes e Currículo das Escolas de Ensino Fundamental de Parintins-Am.** 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

NASCIMENTO, Zilda. **A importância da literatura no desenvolvimento infantil.** Campinas, SP, 2006.

PINTO, Henedina Pereira. **O global e o local na construção de práticas curriculares.** Tese (Doutorado), PUC/SP, 2005.

RESENDE, Vânia. **Literatura infantil & juvenil: vivências de leitura e expressão criadora.** 4. tiragem. São Paulo: Saraiva, 2011.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. **Literatura infantojuvenil: compondo um panorama da produção amazonense.** 2013, 198f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes), Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica 2008.

SOUZA, Ana. **Literatura infantil na escola.** São Paulo: Autores Assossiadados, 2010.

VASCONCELOS, Corina. **Pedagogia da Identidade: Interculturalidade e formação de professores.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Manaus, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

ABSTRACT: Children's literature, in the school educational process, presents itself as a significant instrument for understanding the reality of children, as it offers the reader/producer a dialogue among different knowledges. In the daily life of students living in Amazonas, children's literature is a potential field for the affirmation and epistemic recognition of cultural knowledge, since the interdisciplinary nature of reading involves the dialogue between the knowledge of the different areas, whose textual meaning is built by the effective participation of the reader. It also promotes the development of critical capacity and the formation of readers from what they know. This study aims to share reflection processes and practices regarding the inclusion of regional children's literatures in school spaces as a way to expand the intercultural growth of the small Amazonian reader, giving the possibility of building their knowledge, opening horizons in the municipality for this reading modality, adding others and diverse knowledge to the school curriculum. The experiences emerged from an Extension project carried out by academics and professors of the Pedagogy course of the Federal University of Amazonas - campus of the city of Parintins-AM.

This one developed from bibliographical studies, annotations, visits to schools, dialogues with teachers, realization of workshops, storytelling, production and illustration of texts. The proposed activities triggered a sequence of researches and actions related to the field of regional children's literature, which evidenced the need for epistemic affirmation and recognition of the local knowledge of the inhabitants of Parintins and its insertion in school curricula through children's literature.

KEY WORDS: Children's literature; School; Local Knowledge; Amazonas.

CAPÍTULO IX

LUDICANDO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Thays Evelin da Silva Brito
Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio
Kátia Farias Antero**

LUDICANDO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thays Evelin da Silva Brito

Faculdade Maurício de Nassau

Campina Grande – PB

Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio

Faculdade Maurício de Nassau

Campina Grande – PB

Kátia Farias Antero

Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Mestre em Educação e Ciências da

Educação

Campina Grande – PB

RESUMO: Compreender que o lúdico faz parte do desenvolvimento das crianças e que ele é necessário para que elas perpassem por todas as suas fases, principalmente iniciais, da vivência infantil, é saber o lugar ocupado pela ludicidade de modo que ela se desenvolva significativamente em diversos aspectos, os quais repercutirão por toda a vida. Todo o infante precisa brincar não apenas porque é um direito garantido por lei, mas por saber dos benefícios que as brincadeiras desencadeiam na vida da criança. Nessa perspectiva, acreditando que a escola, como um espaço de formação do sujeito, deve promover momentos entre as crianças e professores envolvendo o lúdico e o ato de brincar. Assim, o objetivo do nosso trabalho está voltado para discutir sobre a importância que o lúdico e o brincar ocupam no desenvolvimento da criança durante a Educação Infantil. Como metodologia, nossa pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico, a qual desenvolvemos em uma escola junto a uma professora e alunos do Infantil II. Reportamo-nos a diversos estudos de autores que pesquisam sobre a temática, fundamentando o texto e a pesquisa. Na ocasião, observamos, realizamos anotações dos fatos apresentados enquanto estávamos na escola. O estudo revelou o quanto as crianças ficam felizes quando brincam e que através do lúdico há amadurecimento de todos, cada um de acordo com seu nível e que é preciso respeitar o ritmo de cada criança. Ainda percebemos que o professor tem um papel importante para a promoção dessas atividades e envolvimento de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Brincar. Educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

O brincar tem um valor em si, ele se opõe às atividades lúdicas sérias e apresenta-se como uma substituição de algo que lhe toca, seja sob a forma de recreação, relaxamento necessário ao esforço intelectual, seja pelo faz-de-conta, forma de interpretação que permite a criança aprender.

A ludicidade por meio do brincar permite à criança, na educação infantil, desenvolver várias habilidades com facilidade proporcionando criatividade, coordenação e expressão. É um verdadeiro desafio. O brincar não é desinteressante

e corresponde a uma maneira de adquirir valores de forma diferente, modificada, diversificada, saindo do método tradicional, onde o lúdico é aplicado abrangendo diversos domínios afetivo, social, perceptivo-motor e cognitivo.

Nesse sentido, essa pesquisa justifica-se por compreender a imensurável importância dada ao ato do brincar na formação humana e o quanto explorar a ludicidade ocupa um lugar de destaque na educação infantil, tendo em vista todos os benefícios advindos de sua aplicabilidade.

Jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança onde ela tem a oportunidade de desenvolver linguagem, pensamento, concentração e atenção. O brinquedo traduz a realidade infantil. É importante aprender usando o lúdico, pois permite que a atenção e imaginação aconteçam. Nos estudos de Santos (1999) destacam-se alguns pontos de vista em relação ao lúdico:

- Do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um artifício para apresentar à realidade. A emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto à razão.
- Do ponto de vista sociólogo, o brincar tem sido visto como a forma mais natural de inserir a criança na sociedade. Brincando, a criança compreende as crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive.
- Do ponto de vista psicológico, o brincar faz parte do cotidiano da infância e reforça todo o seu desenvolvimento nas diversas formas de modificações de seu comportamento.
- Do ponto de vista da criatividade, a brincadeira e a criatividade estão direcionados pelo “eu” e, somente através do lúdico, a criatividade é aguçada e se aprende normas e signos.
- Do ponto de vista pedagógico, o brincar tem ocupado um lugar primordial para a aprendizagem da criança.

Com base nos pontos de vistas mencionados, é necessário considerar o brincar nos mais diferentes enfoques e perceber que brincar é muito importante para a existência da criança. Para uma criança, a prática de brincar é uma oportunidade de aprender.

O brincar através da ludicidade propicia um desenvolvimento sadio, amplia a independência, o crescimento mental e adaptação social. Sabendo da importância das atividades lúdicas, cabe às escolas e aos educadores, estimularem a prática, propor, criar conteúdos escolares para facilitar a mediação do ensino aprendizagem. Além dos pontos citados, os brinquedos estimulam condutas e comportamentos dos educandos com ações infantis.

Por meio do estudo abordado, temos como objetivo compreender a importância das atividades lúdicas e o brincar na educação infantil, visando mostrar sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Nossa finalidade é contribuir e atribuir novos significados para os educadores com melhor destreza acerca dos aspectos desenvolvidos neste trabalho.

2. REFLEXÕES SOBRE O ATO DO BRINCAR E DO LÚDICO

O papel do brincar propicia ao professor analisar o aluno, ver quais são suas habilidades e necessidades em determinadas áreas a serem trabalhadas e assimiladas. Vygotsky considera que a brincadeira cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver problemas. De modo mais esclarecedor, é apostado que "a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY, 1984, p. 97). E o nível de potencial é determinado pela resolução de um adulto ou com colaboração de um companheiro mais capaz.

A brincadeira tem, verdadeiramente, importância para a criança, pois no ensino acaba estimulando à aprendizagem de maneira significativa, trazendo mudanças e novos significados ao processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem tem maneiras diferentes de ser realizada e com o uso do lúdico compreende-se que, em cada aplicabilidade, há objetivos diferentes, para que tenhamos dividendos positivos com a criança. Assim, ressalta-se que através das atividades lúdicas a criança poderá:

1. Ter a oportunidade de conhecer, identificar propriedades e materiais.
2. Distinguir elementos, combinar, classificar.
3. Interagir com outras crianças.
4. Juntar coisas e separá-las.
5. Aprender a lidar com as frustrações.

A brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares, uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A experiência na brincadeira permite decidir, assumir, levantar hipóteses e sentir o mundo de modo amplo. Segundo Almeida (1995):

a educação lúdica contribui e influencia na formação das crianças, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca e criativa, promovendo a interação social, tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p.41).

Portanto, o uso das atividades lúdicas pode contribuir para a produção do conhecimento. Sem deixar de mencionar o quanto proporcionam a felicidade das crianças quando estão envolvidas neste processo. Para Sneyders (1996) "educar é ir em direção à alegria" (p.36).

A brincadeira como princípio de demonstração do processo educacional, trata-se de um trabalho ligado entre a criança e o brincar, ideia coerente de conciliar aquilo que a criança traz na sua vida social, como peça principal para construção do

processo da aprendizagem, funcionando como uma concepção eficaz que envolve o aluno nas atividades.

É primordial a utilização do brincar no processo educativo pedagógico, pois os conteúdos são ministrados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas. Com isso, a criança desenvolve forte interesse em aprender. O lúdico ajuda o aluno a ver o professor de forma mais próxima, isso representa um avanço para o ensino-aprendizagem.

A brincadeira passou por diversas concepções na história pedagógica em várias áreas. Tal diversidade só pode ser compreendida se tornarmos o fato de brincar como uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos. Nessa perspectiva, a noção de brincar pode ser considerada como a representação e interpretação de determinadas atividades infantis, explicitadas pela linguagem num determinado contexto social.

O brincar constitui o lúdico, um fato social e refere-se a uma determinada imagem da criança a brincadeira, ou seja, a brincadeira compreende uma atitude mental e uma linguagem baseada na atribuição de significados diferentes aos objetos e à linguagem expressos por um sistema próprio de signos sinais. A organização pedagógica e suas metodologias devem ser orientadas pelo princípio básico de procurar proporcionar a autonomia e conceitos de cooperação e ajuda mútua. Já enfatizava Chateau (1987, p.14) afirmando que “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.”

Segundo Kishimoto (2003), ao aplicar atividades com a utilização do brinquedo e também de jogos diversos, há um destaque considerável com esses instrumentos para que aconteçam a aprendizagem e a promoção do desenvolvimento da criança. Se considerarmos que a criança aprende de modo indutivo adquire noções espontâneas, em processos interativos envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha papel de grande relevância para desenvolvê-la.

As experiências infantis favorecem no seu processo de alfabetização e demais etapas de escolaridade, em uma perspectiva criadora propondo atividades que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aprendizagem, valorizando socialmente o processo alfabetizador através de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Educar ludicamente é uma ação inerente na criança e no adulto e aparece como uma forma transversal em direção a alguns conhecimentos. Nesse sentido, o jogo em sala de aula é uma ótima proposta pedagógica porque propicia relação entre parceiros e grupos e nesta relação podemos observar a diversidade de comportamentos da criança, em importantes atividades coletivas, onde a cooperação e socialização acontecem de forma que os conteúdos passam a ser significativos e positivos.

O trabalho em grupo proporciona ao aluno conhecer direitos, deveres, valores para sua vida futura, além de poder desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação, na brincadeira a criança eleva o nível de interesse pelo enriquecimento

das suas habilidades esclarecendo dúvidas referentes às regras das brincadeiras, é necessário deixar florescer o lúdico.

Segundo Schwartz (2004), os conteúdos perpassam as atividades de lazer e não se limitam somente ao ato de diversão e recreação, mas atuam plenamente como elemento educativo, fazendo com que o ser humano possa, da forma mais descontraída possível, aprender conteúdos que possam enriquecer seu desenvolvimento intelectual e social, sendo o lúdico considerado como parte integrante do processo de construção social e cultural de qualquer indivíduo.

3. METODOLOGIA

Essa investigação trata-se de um viés qualitativo, com pesquisa bibliográfica e análise de campo. Todos os dados foram levantados partindo de observações em uma sala de aula com a turma da educação infantil II junto a professora.

A investigação teve como base a forma como a docente envolvida os alunos com a ludicidade e ainda de que maneira as crianças se comportavam e reagiam diante do lúdico

Como recursos utilizamos anotações em diário de campo, observações *in locus*, conversas informais com alunos e professora, além de estudos que referenciam o assunto como Freire.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, achamos conveniente pedir autorização da professora para podemos realizar nossa pesquisa e observar como ela trabalhava o lúdico em sala de aula. A mesma, prontamente, deu-nos o benefício e prontificou-se em auxiliar em qualquer dúvida que viéssemos a ter.

Um momento que nos chamou bastante atenção foi quando a professora estava trabalhando com o projeto sobre o trânsito. A docente já havia explicado às crianças sobre os cuidados ao transitarem, que é preciso que olhemos as ruas dos dois lados, observar se vem carro, prestar atenção ao semáforo.

Após as explicações, a docente também exibiu um vídeo de Xuxa sobre o trânsito onde foi estimulado que os alunos também participassem da coreografia da música. Nesse momento, percebemos o quanto as crianças estavam envolvidas com a aula e brincavam imitando estarem no trânsito.

Ao término da aula, a professora solicitou às mães das crianças que no dia seguinte levassem um carrinho ou qualquer outro tipo de brinquedo que representasse um meio de transporte. Logo, perguntamos a professora o que ela iria fazer. Ela nos convidou a irmos no dia seguinte, pois saberíamos. Nesse momento, percebemos que nossa presença em sua sala de aula era positiva, pois estimulou a continuação de nossa investigação.

Chegado o dia, a professora recolhia os brinquedos trazidos pelas crianças e colocou-os em uma caixa. Eram brinquedos como: motos, carros, carroça, bicicletas. A docente colocou no meio da sala a representação de uma pista feita com tnt, onde todas as crianças tiveram uma aula sobre como se locomover e se portar no trânsito e os riscos que existem se formos imprudentes.

Imediatamente, as crianças começaram a relatar sobre suas próprias vivências no tráfego com adultos e ainda como estes adultos faziam as coisas erradas no trânsito. Além de também falarem que muitos pais não usavam cinto de segurança ao dirigirem e nem usavam capacete ao andarem de moto.

A docente fez ampliação de algumas imagens de transportes e criou um quebra-cabeça com tamanho e cores diferentes representando alguns transportes para que em grupo montassem o jogo.

Foi impressionante observar o envolvimento das crianças no momento lúdico da montagem, pois, estrategicamente, a professora trocou uma peça de cada jogo com o intuito de as crianças perceberem que para montar o jogo por completo teria que dialogar com outro grupo e atentarem que um estava com peça do outro e que precisavam destruir para concluir a atividade.

Durante todas as atividades propostas as crianças esboçavam felicidade e satisfação, além de compreenderem bem o que estavam estudando, pois em alguns dias, quando os pais traziam-nas, relatavam que as crianças chegavam em casa dizendo sobre o aprendizado da aula e a professora ficava bastante feliz, pois reforça a ideia do quanto a continuidade de sua prática, através do lúdico, deveria ser uma permanente em seu cotidiano escolar.

5. CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento da nossa pesquisa procuramos refletir sobre as práticas do brincar e do lúdico na educação infantil, em uma perspectiva de que, através da ludicidade, as crianças podem se desenvolver integralmente, pois compreendemos que, para o infante, o brincar faz parte da sua vivência cotidiana naturalmente.

É importante frisar que o brincar na escola que pesquisamos, no âmbito do espaço infantil, é bem consolidado e a professora da turma da Educação Infantil II aproveita bem os momentos para explorar a ludicidade acreditando que são relevantes para que as crianças consigam aprender brincando.

Também acreditamos que convém ao professor conhecer o mundo infantil e se colocar no lugar da criança para entender até que ponto o lúdico que será proposto poderá ser atrativo para esse público. Assim, o docente descobrirá os gostos e preferências de cada fase do sujeito, a fim de contribuir para a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Na educação infantil, o professor precisa proporcionar às crianças um ambiente acolhedor com atividades lúdicas, pois comprovamos por meio de nossas observações o quanto o lúdico favorece um desenvolvimento saudável. Uma vez que,

à medida que a criança brinca, sua autonomia é estimulada, sua independência e sensibilidade também, valorizando a cultura e saber do povo, desenvolvendo habilidades, além de compreender o meio em que está inserida.

O nosso estudo ainda permitiu a compreensão da praticidade do lúdico e seus benefícios na formação do cidadão sendo capaz de intervir na sociedade com a capacidade de pensar, refletir sobre as ações do outro e suas próprias ações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999

SCHWARTZ, G. M. Emoção, aventura e risco - a dinâmica metafórica dos novos estilos. In: Burgos, M.S.; Pinto, L.M.S. (Org.). **Lazer e estilo de vida**. 01 ed. Santa Cruz do Sul, 2004, p.139-168.

SNEYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ABSTRACT: Understanding that playful is part of the development of the child and that it is necessary for them to go through all their initial stages of childhood experience is to know the place occupied by playfulness so that it develops significantly in several aspects, which will have repercussions throughout life. Every child needs to play, not only because it is a right guaranteed by law, but also because of the benefits that touch plays off in the child's life. In this perspective, believing that the school, as a subject training space, should promote moments between children and teachers involving the playful and the play. Thus, the goal of our work is focused on discussing the importance that playful and the play possess in the child's development during Early Childhood Education. As a methodology, our research is qualitative and bibliographical, which we developed in a school with a teacher and students of Children II. We refer to several studies by authors who research on the subject, grounding the text and the research. At the time, we observed, made notes of the facts presented while we were in school. The study revealed how much children are happy when they play and that through the playfulness there is maturity of everyone, each according to their level and that it is necessary to respect the rhythm of each child. We still realize that the teacher has an important role to promote these activities

and everyone's involvement.

KEYWORDS: Playful. Play. Early Childhood Education.

CAPÍTULO X

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS E O QUE SE APRESENTA.

Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS E O QUE SE APRESENTA

Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta

Universidade de Araraquara – UNIARA, Ciências Humanas – Pedagogia.

Araraquara – São Paulo

RESUMO: Atualmente vivemos um momento de transformações curriculares. Consideramos o currículo elemento de suma importância para o processo educativo. De forma ampla ou restrita, o currículo abrange atividades desenvolvidas dentro da escola. Não compreende apenas os conteúdos do conhecimento, mas também sua organização e sequência, bem como os métodos que permitem melhor desenvolvimento dos mesmos. E na Educação Infantil trabalhar essas dimensões é indispensável. E nessa intersecção de dimensões temos a formação dos professores. Ninguém duvida que a formação docente seja um dos fatores essenciais na qualidade da educação. No atual momento educativo, principalmente na educação infantil, urge a necessidade de explicitação das concepções norteadoras, princípios, intenções e formas de organização do trabalho pedagógico para a consolidação da identidade desta etapa educativa. Ainda em elaboração temos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, um documento que visa sistematizar o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando desde a educação infantil ao final do ensino médio. Certamente não é a primeira vez que a educação infantil se vê diante de um currículo elaborado pelo governo, com orientações curriculares vagas e passíveis de inúmeras interpretações. E os professores, nesse cenário, continuam confusos sem saber ao certo que caminho seguir.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil, currículo, formação de professores

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação para crianças de zero a cinco anos de idade oferecida nas instituições de educação infantil tem adquirido maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país.

Apesar de todos os avanços, considerar essa etapa da educação como uma possibilidade eminente educativa para a criança, especificamente para crianças bem pequenas; é um desafio; a educação infantil ainda é um processo inicial. O estranhamento é ainda maior quando falamos de etapa educativa para as crianças que estão na faixa etária de zero a três anos de idade.

Embora tenhamos no Brasil, desde o final do século XIX, experiências de educação escolar para as crianças entre zero e seis anos de idade, a expressão “Educação Infantil” somente foi criada para designar essa etapa da educação a partir de 1996 pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei. 9343/96.

2. O INÍCIO DO PERCURSO

O precursor do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil teve origem no século XIX originada pelo ideário dos países da Europa Ocidental, ou pela necessidade social e econômica vigente.

As condições econômicas eram fatores que influenciavam o tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos.

Entretanto, as creches normalmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluíam orientações à família sobre cuidados higiênicos básicos pessoais e ambientais, orientações sobre preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância – pré-escola tinha outro olhar para a criança, e outra função para a instituição de educação infantil: o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, com ações voltadas ao movimento e a preparação para a próxima etapa educativa das crianças por ela assistidas.

De quando iniciou o atendimento às crianças pequenas até os dias de hoje houve uma série de conquistas legais, atualmente existe todo um arcabouço legal que fundamenta e regulamenta a Educação Infantil, mas a cultura e a concepção do atendimento ainda são divergentes e fragmentadas em vários entendimentos.

A entrada do Ministério da Educação na educação infantil deu-se apenas em 1974, com a criação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, depois elevado para Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) e, mais tarde, renomeada para Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). O Programa Nacional de Educação Pré-escolar, aprovado pelo MEC em 1981, explicitando a intrínseca relação entre os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil e a necessidade de os programas setoriais se articularem, para garantir atendimento integral à criança, recomendavam que os executores locais buscassem articulação operacional, sem maiores informações ou subsídios.

A questão sobre os objetivos da escola para crianças bem pequenas não era claro necessitando de definições, podemos observar que esse atendimento ainda é base de discussões.

Embora o acesso à escola de educação infantil seja legalmente definido, nem sempre é garantido pelas políticas públicas, nem sempre é entendido pela sociedade e sua organização sofre pela falta de orientações e concepções mais claras. Da mesma forma, para algumas famílias o atendimento à criança pequena nem sempre é opção inicial da família ou da mãe, e sim uma necessidade ou podemos dizer um “mal necessário”. Tendo assim várias interpretações a Educação Infantil sofre com concepções do senso comum.

Percebe-se que de modo geral a sociedade ainda transmite a mensagem de que é com a mãe que a criança pequena deve ficar, é ela que ainda tem a figura de principal responsável pelo cuidado e atenção das crianças nas famílias.

Muitas podem ser as razões para essas várias interpretações a primeira parece ser um desconhecimento ou uma despreocupação com a educação na

primeira infância. Aqui reforço as questões relacionadas à primeiríssima infância, pois a situação se agrava quando pensamos na primeira etapa da educação infantil. As políticas públicas voltadas a essa área ainda não são representativas, talvez, pela sua fragilidade ou ineficiência ou ainda por falta de agentes educativos que também acreditem e conheçam a importância dessa etapa educativa.

Uma questão que merece ser avaliada diz respeito à própria opção das famílias pelo atendimento. Por causa da concepção de mulher-mãe que a sociedade impõe as mulheres, o fato de colocar seu filho antes de um, dois anos na creche apesar de direito embasado em leis, nem sempre é uma opção fácil. Para a mãe e a família existe uma culpa, uma preocupação e um estigma, ainda remanescente do atendimento assistencial que foi e é tão forte e presente no nosso país.

Existe também a necessidade e o direito da mãe retomar sua vida profissional e social depois do nascimento dos filhos, mas essa nem sempre é uma decisão isenta de culpa e de recriminações, decidir sobre uma ou outra posição está interligada a questões de ordem pessoal e coletiva.

Outro ponto que merece destaque é que na educação infantil continuamos com uma divisão muito clara no atendimento entre as etapas da própria educação infantil – creche e pré-escola. Com concepções distintas, que oscilam entre visão pedagógica e visão assistencialista. Enquanto uma é obrigatória a outra não é, enquanto uma é organizada por conteúdos de conhecimento a outra é organizada pelas rotinas de cuidados físicos. E para tornar a decisão e o entendimento dessa etapa educativa ainda mais difícil temos dentro da mesma etapa de atendimento visões e comportamentos diferentes. Então, temos creches que cuidam apenas, e outras creches que se preocupam com o cuidar e o educar para as crianças pequenas. Temos também pré-escolas em que as crianças vão só para brincar ou só para estudar, e outras que ensinam através de experiências enriquecedoras e lúdicas.

Reconhecemos os avanços e esforços realizados nas políticas públicas educativas, referentes à educação infantil. Mas só garantir na legislação não tem bastado.

3. TRILHANDO O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS

A Educação Infantil no Brasil, como já citamos, existe há mais de cem anos, porém sua constituição curricular como etapa educativa é recente. A necessidade de se discutir e estabelecer, em caráter oficial, um currículo para essa etapa emerge, no Brasil, entre o final da década de 70 e início dos anos 80,

Podemos citar estudos como os de Jobim e Souza (1984), Kramer (1986) e Abramovay e Kramer (1987) em que são discutidas várias questões, a partir da definição de uma função pedagógica para a educação infantil. Lembrando que o texto de Kramer publicado ainda em 1986, sob o título *“O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate”* sintetizam as discussões da época anterior a Constituição de 1988.

Temos também o estudo de Assis (1987) que propõe princípios para elaboração de propostas curriculares para a educação pré-escolar enfatizando a necessidade de se pensar, a partir da concepção acerca da função da escola para crianças, o que, para que e como elas aprendem. Esses estudos concluíram com a elaboração do documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Ed. Infantil”.

No início da década de 1990, analisando os trabalhos publicados pela COEDI/MEC entre 1994 e 1996, ressaltamos as orientações para o funcionamento das creches e pré-escolas, considerando as especificidades de um currículo para a educação infantil. Situamos que esse conjunto de documentos e ações marcou o início de uma Política Nacional para Educação Infantil. Tais documentos, no contexto de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, retomam a discussão em relação às diferenças referentes à função social desta etapa educativa, ampliando o debate acerca da ampliação do atendimento numa expectativa de qualidade.

Portanto em 1995, o MEC divulga os “*Crêterios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*” (BRASIL, 1995), composto por dois textos: “*Esta creche respeita a criança – crêterios para a unidade creche*” e “*A política de creche respeita a criança – crêterios para políticas e programas de creche*”.

Alguns documentos do Ministério da Educação lançavam luz sobre as organizações de atendimento a Educação Infantil como: “*Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil*” (BRASIL, 1996), “*Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*” (BRASIL, 1998) que orienta a elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica e “*Estrutura e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*”, Oliveira (1998). Esse esforço só teve êxito na prática pedagógica se por conta da lucidez da política local houve espaço para reflexões, que proporcionava ou não discussões e estudos das indicações e orientações.

Posteriormente, proposições como as de Amorim (1986), Machado (1991), Deheinzelin (1994) e Kramer (2003; 2005), apresentam alternativas para a organização curricular das instituições pré-escolares

O projeto – *Professor da Pré-escola I e II* –, organizado em dois volumes e com material multimídia - vídeos, produzido sob a coordenação das professoras Monique Deheinzelin e Zelia Vitória Cavalcanti Lima (BRASIL, 1990a), foi um marco organizador, realizado em formações continuadas sob a forma de multiplicadores, e novamente, dependendo da concepção e da articulação política local o projeto seguia e rendia discussões e aprimorava o desenvolvimento do atendimento. Enfatizamos novamente aqui que as orientações recebidas eram direcionadas a pré-escola, na época crianças de 4, 5 e 6 anos.

Com a Constituição Federal de 1988, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, especialmente quanto ao atendimento educacional e cria-se a obrigatoriedade de atendimento às crianças de zero a seis anos, pelo sistema educacional público.

Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) consolida a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos e preceitua pela primeira vez o conceito de **educação infantil** na legislação, através do Art. 29: “A *educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*”.

No contexto pós LDB/96, com todo o progresso refletido na educação infantil pela legislação, observou-se uma diminuição no avanço ao atendimento a crianças pequenas verificando um decréscimo em números reais, essa diminuição pode ser atribuída ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), um conjunto de fundos contábeis, que não incluía a creche e a pré-escola. Sendo revisto em 2007 se constituiu no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para poder abarcar todas as esferas da educação básica, incluindo, portanto, a educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pela Resolução CEB nº 01 (BRASIL, 1999) instituídas com o objetivo de nortear, em caráter mandatório, a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino, estabelecendo padrões para a implementação de programas de cuidado e educação da criança, com qualidade.

Mas, antes da instituição das Diretrizes, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998b) que, embora não tivesse caráter compulsório, visava contribuir para a qualificação das propostas curriculares da Educação Infantil, considerando, no entanto, que estas deviam ser, tanto discutidas criticamente pelos atores responsáveis por sua organização e implementação, quanto adequadas às reais necessidades e especificidades de cada instituição e de seu contexto.

Esse foi um documento alvo de críticas e divergências, alguns consideravam o documento com propostas muito próximas as áreas de conhecimento das disciplinas do ensino fundamental, criticando uma possível escolarização imposta pelo documento. Outros criticavam a forma desestruturada e espontaneista com que o currículo se apresenta no documento. Nesse cenário é importante considerar que a discussão da Educação Infantil, como área, ainda se encontrava em processo de amadurecimento, apontando a necessidade de reflexão, discussão e produção de conhecimentos sobre as especificidades desta etapa educativa e consequentes sentidos curriculares.

Entendemos que tais proposições, em que pese a organização por áreas de conhecimento, podem informar aos professores, segundo suas possibilidades e condições de utilização do documento, acerca de como organizar as experiências curriculares, escapando, tanto à mera reprodução do que se faz nos níveis posteriores, como ao esvaziamento do cotidiano, tão presente nas instituições

Para dar corpo às ideias discutidas no RCNEI, o Ministério da Educação

propôs uma formação nacional para a educação infantil chamada “Parâmetros em Ação”, que tinham como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional dos professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a *Educação Infantil, novamente sendo* realizado em formações continuadas sob a forma de multiplicadores, e ficando dependente da concepção e da vontade política local. Dando ao município a possibilidade de afirmar (ou não) a regulação das políticas educativas propostas.

A partir deste momento, o Referencial passou a se configurar como “a” proposta curricular nacional para a Educação Infantil. Daí a importância dada a ele na política do Ministério da Educação a partir de então.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estabeleceu metas decenais para que, até 2011, a oferta da Educação Infantil atingisse 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de quatro e cinco anos. Essas metas são, ainda hoje, um grande desafio a ser enfrentado pelo país. As duas grandes demandas que caracterizam a Educação Infantil nestes anos pré e pós PNE, são a quantidade de vagas e a qualidade do atendimento.

Em relação ainda sobre a idade da criança na Educação Infantil, a Lei 11.274/2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispendo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade, ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e houve nova regulamentação quanto à matrícula obrigatória para crianças a partir de seis anos, que passam a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental. A Emenda Constitucional 53/2006 redefiniu a faixa etária da Educação Infantil de zero a cinco anos de idade e a Emenda Constitucional 59/2009 que alterou a obrigatoriedade escolar para o período de 4 a 17 anos, englobando a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

Essa configuração legal provoca maiores ansiedades quanto as preocupações em torno das especificidades do trabalho na pré-escola, das necessidades de diálogo entre educação infantil e ensino fundamental e, portanto, das definições curriculares.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) defendem uma interação entre educação infantil e ensino fundamental, também considerando que o modelo escolar que é proposto para a educação infantil, também é inadequado para o ensino fundamental. Acreditando que, um diálogo entre os dois níveis educativos, poderia promover um movimento contrário:

A educação infantil, com suas práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos etc., e com seu sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, tem muito a contribuir no diálogo com o ensino fundamental (p. 71).

Entendemos que as práticas, saberes, experiências e propostas pedagógicas no campo da educação infantil ainda estão em processos de construção e discussão.

4. O QUE SE APRESENTA NO HORIZONTE SOBRE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isso se torna objeto de estudo novo documento em fase de finalização com o título - Base Nacional Comum Curricular - BNCC - que vem sendo elaborado, aparentemente, com poucas discussões dos protagonistas da ação, professores e escolas, que pouco, ou quase nada, tem encontrado espaço para contribuir com as discussões. E aqui nos perguntamos: como serão inseridas as novas contribuições na prática educativa, sem os professores saberem do que se trata, sem terem uma visão crítica e fundamentada teoricamente do atual modelo proposto?

A luz destas considerações e sabendo ser o currículo uma ferramenta na atuação dos professores, nós o consideramos um elemento de suma importância para o planejamento do professor, pois possibilita organizar os conteúdos e as atividades, sendo assim ele é um recurso para o educador. De forma ampla ou restrita, o currículo abrange as atividades desenvolvidas dentro da escola. Não compreende apenas as matérias ou os conteúdos do conhecimento, mas também sua organização e sequência adequada, bem como as estratégias que permitem um melhor desenvolvimento dos mesmos.

Novamente estamos diante de um impasse, pois já vivemos essa situação com o Referencial Curricular Nacional, em 2000, em que as orientações curriculares para a Educação Infantil foram vagas e passíveis de inúmeras interpretações; afastando a etapa da infância das questões educativas e deixando mais forte as questões de desenvolvimento. E os professores, nesse compasso, continuam confusos sem saber ao certo que caminho seguir.

O projeto da BNCC prevê que cerca de 60% do conteúdo abordado em sala siga o proposto pelo MEC (Ministério da Educação) ou seja, oferecerão o mesmo conteúdo, de norte a sul do país. Os outros 40% serão determinados pelas redes estadual e municipal de ensino e pelas escolas.

Temos ainda:

Ensino Fundamental, em continuidade à Educação Infantil, ao lado do acolhimento integral à criança e do apoio a sua socialização, a alfabetização e a introdução aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento deve-se dar em articulação com atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, artísticas, como o desenho e o canto, e científicas, como a exploração e a compreensão de processos sociais e naturais. Por esta razão a orientação curricular para essa etapa precisa integrar muitas áreas e conhecimento, centradas no letramento e na ação alfabetizadora. (BNCC - 3ª versão)

Essa apresentação que apregoa cooperação e continuidade é pouco observável na proposta de Educação Infantil, pois, as organizações estabelecidas e os objetivos de aprendizagens aparecem diluídos nos itens Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. temos os Campos De Experiências em que se organiza a Base Nacional

Comum Curricular-BNCC que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, são muito diferentes nas abordagens e terminologias, causando uma interpretação própria. Já no Ensino Fundamental a organização é diferente e usa outros princípios, termos e organizações, sem prever um momento de passagem e intermediação.

Nessa amalgama de considerações temos as crianças, os professores e a ação educativa. Como essa proposta irá refletir na atuação docente?

5. O NECESSÁRIO CONHECIMENTO: A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Nessa intersecção de dimensões vislumbramos a formação dos professores. Ninguém duvida que a formação docente seja um dos fatores essenciais na qualidade da educação.

Infelizmente, percebe-se que quanto menor a criança menor o prestígio do profissional que a atende. Antigamente bastava ser mulher, mãe e gostar de crianças para trabalhar com crianças pequenas. Essa ainda é realidade para muitos adultos e gestores de educação, e vai na contramão dos estudos sobre a aprendizagem na primeira infância.

Sabemos que educar um grupo de crianças pequenas, num ambiente coletivo, como é o da creche e da pré-escola, requer outros conhecimentos do que o do senso comum. É preciso pensar nos objetivos educacionais, abrindo outros horizontes sobre os conhecimentos que supere a visão assistencialista. E para tanto é necessário uma competência que deveria ser trabalhada na formação de professores para a infância. Na qual se aprende a especificidade da educação infantil, principalmente para o trabalho nas creches, aonde estão as crianças menores.

Os problemas surgem quando se avalia se houve aprendizagem de como ser professor de infância, principalmente os professores da primeira infância. A preocupação sobre a maneira como os docentes aprendem não é um tema secundário se observarmos o investimento público que representa a formação permanente e o número de professores que, mais ou menos preocupados com o aperfeiçoamento didático e a renovação, participam a cada ano de formações, seminários, especializações e grupos de estudos. Mas, e a articulação disso na prática docente como ocorre?

O professor na hora da prática mobiliza vários saberes, adquiridos na sua vida pessoal e educacional. A formação específica e direcionada aos professores que atuarão com a primeira infância ajuda a superar posturas tradicionais, os vícios acumulados e a cultura escolar que tende a eternizar-se. A fragilidade da formação inicial torna o professor vulnerável, sem uma reflexão mais específica sobre o pensar certo. Se na formação inicial os professores não aprendem bem as especificidades da infância e as formas mais adequadas de trabalhar e educar as crianças, na atuação prática irá mobilizar os saberes do senso comum.

São muitos os sentimentos e formas de pensar relacionadas às concepções de Educação, de criança e de instituição de educação para crianças pequenas. Esbarramos na forma da formação dos educadores de infância, a formação dos profissionais é uma questão importante para ser analisada. A exigência legal proposta pela LDB de que todos os profissionais da educação infantil tenham curso superior é muito positiva, no entanto, na realidade não temos cursos superiores em quantidades suficientes e que aborde as questões necessárias à formação dos profissionais que atuam na educação infantil.

O desenvolvimento da política curricular da educação infantil está na contramão da atual política de formação de professores. Apesar de todos os aspectos que comprovam envolvimento da política curricular voltada para educação infantil é inegável que os processos de formação dos profissionais que atuam nessa área ainda não apresentam o necessário desenvolvimento. Especialmente no trabalho com os bebês e crianças até os três anos de idade

No entanto, estudos têm evidenciado que isso não acontece na maioria dos cursos. Mostram também que a formação para a docência (inclusive dos anos iniciais do Ensino Fundamental) possui deficiências, especialmente no que tange às questões próprias das relações professor-criança e às metodologias que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem (GATTI, 2013).

Também é necessário considerar a baixa remuneração, afastando profissionais mais especializados e interessados, que não se permitem questionar e analisar a própria prática para superar essa necessidade.

Outra dimensão da formação é a continuada que é necessária, mas essa nem sempre responde as necessidades, pois uma formação sem análise da prática não contribui ao aprimoramento do plano pedagógico. E quando acaba o trabalho de formação ou assessoria, a realidade da instituição de educação infantil volta ao seu desenho anterior.

É necessário ter uma formação em serviço permanente, no contexto das práticas, impregnada do cotidiano dos professores.

É necessário o acompanhamento e reflexão do que realmente acontece, do que as crianças experienciam diariamente.

É necessário mudar o currículo dos cursos de formação de professores.

É necessário ter uma formação em serviço permanente

Garantir o acesso com qualidade na educação infantil é compromisso de todos que atuam na educação e nas políticas públicas, precisamos pensar em ações que possam alavancar a educação infantil por meio da prática de seus professores e colocar o tema em destaque.

Uma educação que favoreça o desenvolvimento seguro e saudável das crianças além do seu papel de direito legal.

Para finalizar, observamos que em parte dos municípios brasileiros existem dificuldades para a implementação do que determina a legislação. Por diferentes razões, ainda encontramos professoras sem a qualificação mínima exigida e, também, a criação de funções não docentes para o trabalho com as crianças nas instituições de educação infantil, especialmente com os bebês.

A formação profissional e a construção da identidade dos professores e professoras da Educação Infantil constituem elementos centrais das políticas e práticas em Educação Infantil. Essa questão envolve tanto a formação e a habilitação profissional quanto às condições de trabalho e a carreira profissional nas redes de ensino que oferecem essa etapa da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1987, p. 27 – 38.

ASSIS, Regina. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a educação de criança de classes populares. **Cadernos Cedes**. 2. São Paulo: Cortez, 1987, p. 67 – 95.

BARBOSA, Maria Carmem S, et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1994.

_____. Ministério de Educação. COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1994a.

_____. Ministério de Educação. COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

_____. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n.º 9.394/96**. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996a. 68 p.

_____. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer CEB 22/98. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.

Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998b. 3v.

_____. Resolução CEB 1/99. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

CAMPOS, Maria Malta. Revista Educação. Edição Especial Educação Infantil. São Paulo: Editora Segmento, 2009.

_____, M.M, FÜLLGRAF, J., WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.127, p.87-128, jan./abril. 2006.

_____, Maria Malta. **Dimensões Práticas**. Entrevista concedida à Revista Educação. Educação Infantil. N. 1. Setembro, 2011. São Paulo: Editora Segmento, 2011.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer – uma proposta curricular de educação infantil**. – 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (1ª edição: 1994).

GATTI, B. A. Por uma política nacional de formação de professores. 1. Ed. – São Paulo: Editora Unesp; 2013.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola pública: contribuições para o debate. **Cadernos de Pesquisa**. v. 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1986. (77-78).

_____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. et al. (Consultoria). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Brasília: MEC. SEB, 2009.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira. (Org.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. – 5. ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2005. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62)

MACHADO, Maria Lúcia de A. **A pré-escola é não é escola: A busca de um caminho**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991

NUNES; CORSINO; DIDONET. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de

Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende, **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**; Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

VITTA, F. C. F; Vitta, A. Promoção de desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário. In: ZANIOLO, L.O; DALL'ACQUA, M. J. C. **Inclusão escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí, Paco Editorial. p. 141 – 162. 2012.

VITTA, F. C. F; SILVA, C.C. B.; ZANIOLO, L.O. **Educação de Crianças de zero a três anos e Educação Especial: uma leitura crítica de documentos que norteiam a educação básica**. Revista. Brasileira de Educação Especial, v.22, p.9-26, jan-mar.2016

ABSTRACT: Today we live a time of transformations. We consider the curriculum element of paramount importance to the educational process. Broadly, the curriculum covers activities carried out within the school. Don't understand just the contents of knowledge, but also your sequence and organization, as well as methods that allow better development. And in early childhood education working these dimensions is essential. And those intersections of dimensions have the training of teachers. No one doubts that teacher education is one of the key factors in quality of education. At the current time, especially in early childhood education, urges the need for explanation of the main concepts, principles, intent and forms of organization of educational work to consolidate the identity of this educational stage. Still under development we have the National Common Curriculum Base - BNCC, a document which aims to systematize what is taught in the schools of the whole Brazil, encompassing from early childhood education to the end of high school. Surely this isn't the first time that early childhood education can be seen on a curriculum prepared by the Government, with curriculum guidelines and their numerous interpretations. And teachers, in this scenario, remain confused not knowing for sure which way to go.

KEY WORDS: Early childhood education, curriculum, teacher training

CAPÍTULO XI

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DE UM CURRÍCULO

Elvenice Tatiana Zoia

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DE UM CURRÍCULO

Elvenice Tatiana Zoia

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Cascavel - Paraná

RESUMO: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), entre outros documentos, estabelecem que a Educação Infantil deve ser organizada articulando os aspectos que envolvam o cuidar e o educar. Essa compreensão impulsionou, do ponto de vista da legislação, a necessidade da superação do caráter assistencialista, que historicamente caracterizou o atendimento às crianças pequenas. O que ensinar e como ensinar, principalmente no primeiro ano de vida, têm se constituído em um grande desafio. Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo discutir a especificidade do trabalho pedagógico com bebês a partir da análise do Currículo elaborado pelo coletivo de profissionais da educação da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR. Para tanto, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa de natureza bibliográfica e documental. Inicialmente, apresentamos uma discussão sobre a compreensão do desenvolvimento do psiquismo infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, centralizando a análise para as especificidades da criança no primeiro ano de vida, momento em que a atividade principal, conforme expressa Elkonin, é a comunicação emocional; na sequência, analisamos a proposição que o Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel apresenta sobre a organização do trabalho pedagógico direcionado às crianças do berçário. O estudo realizado nos permite considerar que o Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel prima pela ação educativa, intencionalmente planejada e organizada sistematicamente, de modo a superar as concepções e práticas espontaneístas e naturalizantes, que historicamente vêm fundamentando a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, trabalho pedagógico, currículo.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 reconheceu como direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil, constituindo-se como um avanço significativo do ponto de vista da legislação, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) endossou esse direito ao estabelecê-la como a primeira etapa da Educação Básica.

A partir da legislação mencionada, toda criança de zero a cinco anos, independente da sua condição econômica, passou a ter direito à Educação Infantil pública, devendo essa ser organizada e ofertada em creches e pré-escolas, compreendida enquanto espaço de educação e cuidado, de forma indissociável.

Essa concepção provocou a necessidade da superação do caráter assistencialista, que historicamente caracterizou o atendimento às crianças pequenas no Brasil. O que ensinar e como ensinar às crianças pequenas,

principalmente nos primeiros anos de vida, têm se constituído um grande desafio.

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo discutir a especificidade do trabalho pedagógico com bebês a partir da análise de um Currículo elaborado pelo coletivo de profissionais da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR.

Para a realização do estudo, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa de natureza bibliográfica e documental. A discussão perpassou, inicialmente, pela compreensão do desenvolvimento do psiquismo infantil, especificamente no primeiro ano de vida, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Na sequência, analisamos o documento curricular que versa sobre o trabalho pedagógico no berçário.

2. O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: ASPECTOS BIOLÓGICOS E SOCIAIS

A escola, na sociedade atual, tem se constituído como o espaço em que as novas gerações têm passado a maior parte do seu tempo. O que ensinar, como ensinar e por que ensinar crianças pequenas, inclusive no primeiro ano de vida, têm se constituído em um desafio. Nesse sentido, a compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo é fundamental para pensarmos em como organizar situações pedagógicas desafiadoras e provocadoras de aprendizagem.

Quando a criança nasce, encontra um mundo organizado e precisa ser inserida sistematicamente neste espaço para compreendê-lo. No entanto, as propriedades naturais do seu organismo não lhe permitem agir e compreendê-lo imediatamente, ela precisa essencialmente dos cuidados e da atenção de um sujeito mais experiente. Ela “[...] herda a estrutura e o funcionamento do organismo. Possui desde seu nascimento um sistema nervoso humano, um cérebro capaz de se transformar no órgão da complexíssima atividade do homem” (MUKHINA, 1995, p. 36), mas este cérebro, fundamental para o desenvolvimento das qualidades psíquicas do homem, não se desenvolve isolado das relações sociais.

Leontiev (1978) explicita esta questão a partir da célebre e conhecida frase “O homem não nasce homem, mas torna-se homem”, pois se faz necessário, além da constituição do cérebro, condições adequadas de vida e de educação para inserir cada novo ser no universo cultural e social.

No momento do nascimento, o bebê possui apenas reflexos não condicionados, entendidos como características primitivas e inatas de comportamento, que não lhe permitem viver em sociedade, pois “[...] as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social” (MUKHINA, 1995, p. 41), o que significa que é a experiência social o manancial do desenvolvimento do psiquismo infantil. Portanto, define-se o adulto como o mediador, sujeito responsável para oferecer os materiais e acervos necessários para a formação das qualidades psíquicas. É por meio da orientação e da direção do adulto, ou de um sujeito mais experiente, que a criança adquire a

experiência social e se apropria da cultura, observa as regularidades dos elementos naturais e culturais, aprende a agir e a se comportar.

Quando dizemos que a criança, orientada pelo adulto, adquire experiência social e assimila a cultura da humanidade, não nos referimos apenas ao fato de que ela manipula corretamente os objetos criados pelo homem e adquire capacidade para se comunicar com os semelhantes, ou que procede de acordo com as regras da moral pública, mas também a sua maneira de lembrar, de pensar, etc., isso é, falamos precisamente do processo de aprendizagem das ações e propriedades psíquicas necessárias (MUKHINA, 1995, p. 43-44).

Nessa direção, Elkonin (2009) não discorda do fato de que a criança, desde que nasce, apresenta necessidades básicas para a sua sobrevivência, como por exemplo, de nutrição, de oxigênio e de temperatura. A questão posta é que a satisfação dessas necessidades primárias depende da percepção e do atendimento por parte do adulto. Em relação a isso, pesquisas realizadas por Figurin, Denisova, Buhler, Vallon (apud Elkonin, 2009), evidenciaram que “as primeiras necessidades das crianças já são sociais” (apud Elkonin, 2009, p.158). Lisina (apud Elkonin, 2009), especificamente, observou que, as transformações fisiológicas do choro e do sorriso, em atos comportamentais, demonstram a necessidade de comunicar-se com o adulto e de estabelecer contato emocional.

Ao compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens, Elkonin (2009) e Leontiev (2001) afirmam que o desenvolvimento se caracteriza por uma relação determinada, que desempenha função central na forma de relacionamento do sujeito com a realidade.

Por conseguinte, é por meio da atividade principal que a criança se relaciona com o mundo, sendo que, em cada período formam-se nela necessidades específicas, em termos psíquicos. Leontiev (2001) conceitua a atividade principal como o modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica.

Para Elkonin (2009), desde as primeiras semanas de vida até um ano, aproximadamente, predomina a comunicação emocional do bebê, que se constitui como base para a formação das ações sensório-motoras de manipulação. O bebê usa como recursos de comunicação o choro, para demonstrar as suas sensações e o sorriso, para buscar uma forma de comunicação social. O adulto é o foco do seu interesse; mesmo sem conhecer as palavras, sem entender a conduta do adulto, ele se alegra com a sua presença, observa-o por algum tempo e corresponde ao sorriso que esse, por vezes, lhe dirige. “[...] nesta etapa, a criança demonstra interesse pelos objetos incitada pelo adulto (quando o adulto lhe mostra ou põe nas mãos os objetos), mas não por iniciativa própria” (MUKHINA, 1995, p. 47).

A criança ingressa no mundo por meio das relações criança-adulto. Elkonin (2009) compreende também que, desde os primeiros dias de vida, ela vive objetivamente num mundo que percebe e sente de maneira diferente dos adultos. Então, explicita ainda que, no final do primeiro ano de vida, a comunicação emocional

direta da criança com os adultos adquire uma nova qualidade, uma forma especial, que se desenvolve na atividade em conjunto com os adultos, mediante as manipulações com os objetos.

A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adulto”, constituindo gradativamente no desenvolvimento da atividade objetual manipulatória ou instrumental. Nesta, tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente da ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. A linguagem é uma forma de comunicação, mas não é a atividade dominante, sua função, neste momento, é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos e com os objetos.

Diante das considerações apresentadas acerca das especificidades do desenvolvimento da criança em seu primeiro ano de vida, objetivamos analisar como o Currículo da Educação Infantil do município de Cascavel – PR discute a proposição de um trabalho pedagógico que contemple a articulação entre o cuidar e o educar.

3. O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS: PROPOSIÇÕES CURRICULARES

O Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, objeto de análise deste trabalho, é resultado de um processo de discussão e sistematização coletiva, iniciado no ano de 2004 e publicado em 2008, que preconiza a sua oposição às concepções pedagógicas espontaneístas. O documento ressalta que o professor de Educação Infantil tem um papel fundamental na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Ademais, ao optar pela vertente teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada na concepção de desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva de abordagem do método do Materialismo Histórico Dialético, o Currículo em questão discorre sobre o trabalho pedagógico no berçário, e destaca que: “O trabalho com crianças menores de dois anos traz algumas peculiaridades únicas, que o diferenciam daquele que será proposto aos demais” (CASCAVEL, 2008, p. 47), ou seja, o professor precisa ter conhecimento sobre as particularidades da criança pequena, que envolvem também aspectos relacionados ao bem estar físico, mas com a clareza de que tem a incumbência de inseri-la no universo simbólico e cultural.

O Currículo destaca a apropriação da linguagem como central, explicitando as suas funções de comunicação e de transmissão de conhecimento, mas principalmente sua relevância para a formação e a organização do pensamento.

Face ao exposto, questionamos: Como é possível a organização de um trabalho pedagógico com crianças pequenas, ou seja, menores de dois anos, considerando que o professor precisa atender várias ao mesmo tempo?

De acordo com o Currículo em análise (CASCAVEL, 2008), o trabalho do professor deve ser ressaltado, principalmente no que se refere à importância do

diálogo com a criança, em que se faz necessário a verbalização das atividades e das ações planejadas, seja durante a alimentação, estimulação, momentos de higiene e outros.

Com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente nos postulados de Vigotski (2000), o Currículo expõe que, “[...] a fala não é inata, apesar de a criança nascer com a capacidade para desenvolver essa habilidade, é na interação social que essa possibilidade inicial se concretiza” (CASCAVEL, 2008, p. 48). Isso significa que a comunicação direta e constante do professor, e de outras pessoas que se relacionam com a criança, é condição necessária para o desenvolvimento da linguagem.

Conforme explicitamos anteriormente, no primeiro ano de vida a criança se relaciona com o entorno por meio da comunicação emocional direta, o que significa que todas as atividades realizadas na Educação Infantil devem ser intencionalmente organizadas, considerando essa especificidade. Ou seja, “[...] é essencial que os bebês sejam estimulados pelos adultos com mecanismos de repetição, imitação e exploração sensorial, por meio de atividades que desenvolvam a concentração, a percepção e a comunicação” (CASCAVEL, 2008, p. 49).

Nessa direção, o Currículo versa sobre a necessidade de um trabalho pedagógico que contemple o desenvolvimento da percepção auditiva, do desenvolvimento motor, da motricidade ampla e fina, da percepção tátil, da percepção gustativa, da coordenação viso-motora e da noção espacial.

Em relação ao desenvolvimento motor e à percepção auditiva dos bebês, o documento enfatiza a importância do trabalho com a música. Compreende que é primordial apresentar às crianças do berçário diversos gêneros musicais, principalmente aqueles que não são contemplados no cotidiano das mesmas, como, por exemplo, as músicas folclóricas e a erudita. Deve-se considerar que: “O período de trabalho com a música não deve ser muito prolongado, o tempo não deve superar 20 minutos durante uma atividade. O volume deve ser agradável, moderado, de forma a não causar desconforto e danos para a criança” (CASCAVEL, 2008, p. 50). Nessa idade, a criança não tem atenção regulada. Conforme expressa Luria (1979), a atenção voluntária não é um processo natural. Por exemplo:

A criança de idade tenra contempla o ambiente costumeiro que a cerca e seu olhar corre pelos objetos presentes sem se deter em nenhum deles nem distinguir esse ou aquele objeto dos demais. A mãe diz para a criança: “isto aqui é uma xícara!” e aponta o dedo para ela. A palavra e o gesto indicador da mãe distinguem incontinenti esse objeto dos demais, a criança fixa a xícara com o olhar e estende o braço para pegá-la. Neste caso, a atenção da criança continua a ter caráter involuntário e exteriormente determinado, com a única diferença de que aos fatores naturais do meio exterior incorporam-se os fatores da organização social do seu comportamento e o controle da atenção da criança por meio de um gesto indicador e da palavra. Neste caso, a organização da atenção está dividida entre duas pessoas: a mãe orienta a atenção e a criança se subordina ao seu gesto indicador e à palavra (LURIA, 1979, p. 24).

Essa situação explicita o primeiro momento de formação da atenção voluntária, revelando-se uma etapa exterior pela fonte e essencialmente social por sua natureza. A compreensão de que a atenção voluntária não se desenvolve naturalmente implica em considerar que as orientações e as intervenções pedagógicas devem inserir o sujeito em novas atividades e direcionar a organização da sua atenção, sendo a linguagem o meio universal para organizar esse processo.

Nesse contexto, o Currículo de Cascavel ressalta a necessidade de um planejamento que contemple intervenções pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral da criança do berçário. As atividades de rotina e de estimulação devem provocar o interesse, ocorrer de forma diversificada, utilizar-se de espaços adequados e diferenciados de modo a atender as curiosidades, as necessidades e as possibilidades das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida sobre a especificidade do trabalho pedagógico com bebês, a partir do estudo do Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, expressa que o documento prima pela ação educativa, intencionalmente planejada e organizada sistematicamente, de modo a superar as concepções e práticas espontaneístas e naturalizantes, que historicamente vêm fundamentando a Educação Infantil. Desse modo, o trabalho pedagógico com as crianças do berçário apresenta peculiaridades que o diferenciam do trabalho a ser proposto com crianças de outras faixas etárias.

Assim compreendendo, o documento provoca reflexões sobre quem é a criança que frequenta o berçário, suas necessidades de aprendizagem e como o trabalho pedagógico deve ser organizado de modo a contemplar as particularidades que estão relacionadas ao desenvolvimento motor, à percepção visual, auditiva, tátil, gustativa, e também ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Destacamos ainda que o documento atribui importância imperativa à formação do professor, com base nos domínios da ciência, com a fundamentação teórica e metodológica necessária para instrumentalizá-lo na organização de situações provocadoras de experiências e vivências de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/96**. Brasília, MEC, 1996.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel: Volume I EDUCAÇÃO INFANTIL**. Cascavel-PR: Editora Progressiva,

2008.

ELKONIN, Danill. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Vol. IV: Linguagem e Pensamento. Trad. Paulo Bezerra 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABSTRACT: The Brazilian Educational Laws and Guidelines (LDB 9394/96), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009), among other documents, establish that Early Childhood Education must be organized in a way that articulates the aspects that involve the caring and the educating. This understanding has propelled, from the point of view of legislation, the need of overcoming the welfare character that historically characterized the caring for young children. What to teach and how to teach, mainly in the first year of life, has been a great challenge. In the face of this context, this work aims to discuss the specificity of the pedagogical work with babies from the analysis of a curricular proposal elaborated by the collective of education professionals of the public municipal education network of Cascavel – PR. For this, we used the qualitative methodological approach of bibliographical and documental nature. Initially we presented a discussion about the understanding of the development of infant psyche in the perspective of Historical-Cultural Theory, centralizing the unit of analysis for the specificities of the child in the first year of life, in which the main activity, as expressed by Elkonin, is the emotional communication; in a second moment we analyzed the proposition that the Curriculum of the city of Cascavel presents about the organization of the pedagogical work to be developed with the children of the nursery school. The study made allows us to consider that the studied curriculum excels for the educative action, intentionally planned and systematically organized, in order to overcome the spontaneous way and naturalizing conceptions and practices that have historically earmarked the Early Childhood Education.

KEYWORDS: Early childhood education, pedagogical work, curriculum.

CAPÍTULO XII

OFICINA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGOA DE DENTRO-PB: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Déborah Kallyne Santos da Silva
Janiele Soares da Silva
Maria Liliane Soares da Silva
Marly Santos da Silva**

OFICINA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGOA DE DENTRO-PB: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Déborah Kallyne Santos da Silva

Secretaria Municipal de Educação
Lagoa de Dentro-PB

Janiele Soares da Silva

Secretaria Municipal de Educação
Lagoa de Dentro-PB

Maria Liliane Soares da Silva

Secretaria Municipal de Educação
Lagoa de Dentro-PB

Marly Santos da Silva

Secretaria Municipal de Educação
Lagoa de Dentro-PB

RESUMO: A estimulação da criança na Educação Infantil, especificamente, deve se dá nas mais diversas áreas: cognitiva, psicomotora e sócio-afetiva. Esta estimulação deve acontecer também em casa, com a família, mas acontece com maior propriedade e consistência na escola. Determinar quando uma criança apresenta atraso em algum aspecto é algo muito cauteloso e subjetivo, pois cada criança apresenta ritmo diferenciado para a aprendizagem. Visto a necessidade de estar sempre em busca de novos conhecimentos e constante aperfeiçoamento, este trabalho tem como proposta uma oficina para professores da Educação Infantil no município Lagoa de Dentro, PB, promovendo aos docentes o contato com lúdico e com materiais que podem ser utilizados para estimular a aprendizagem dos infantes. Para tanto, realizou-se as sondagens contemplando as seguintes áreas do conhecimento: desenvolvimento cognitivo, linguagem, desenvolvimento sócio-afetivo e aspectos psicomotores. Em cada área elencou-se habilidades esperadas para cada faixa etária. Com base nas sondagens aplicadas pelos professores da educação infantil da rede municipal, foi constatada a necessidade de um maior estímulo na área de desenvolvimento cognitivo e aspectos psicomotores e foram pensadas atividades desenvolvida em oficinas com os professores para serem aplicadas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Oficina. Professores. Sondagens.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos exige uma maior atenção dos educadores e demais profissionais envolvidos. Esta faixa etária é atendida pela Educação Infantil, cujo principal objetivo de acordo com o RCNEI-Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 1998, é o cuidar, o brincar, a aprendizagem em situações orientadas e o desenvolvimento integral da criança.

O desenvolvimento infantil acontece de forma gradativa, aos poucos algumas habilidades começam a ser adquiridas e outras vão sendo consolidadas. Entretanto, este desenvolvimento obedece alguns critérios como a maturação cognitiva paralela a faixa etária da criança. Algumas habilidades são esperadas para determinadas faixas etárias. Quando a criança atinge determinada idade e não apresenta ainda as habilidades esperadas cabe ao professor investigar melhor e buscar ajuda de outros profissionais.

Kishimoto (1999) indica a importância do brincar na educação infantil enfatizando o jogo como recurso lúdico para o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem da criança. Neste sentido, podemos apoiar o uso da ludicidade em sala de aula como marco essencial no início da escolarização. Sátiro (2013) destaca as habilidades de pensamento no desenvolvimento da criança através de recursos lúdicos.

De acordo com Piaget as crianças de 0 a 2 anos que vivenciam o estágio sensório-motor, necessitam de explorar os objetos que as rodeiam, testar suas sensações para começar a elaborar seu pensamento. A criança de 2 a 7 anos, ainda precisa do contato com o concreto para o desenvolvimento cognitivo. Inferimos assim, a relevância dos objetos de aprendizagem para serem explorados e experimentados pela criança que frequenta a educação infantil.

A manipulação destes objetos de aprendizagem pode ser de forma livre (depende também de qual objeto está sendo manuseado) ou de forma direcionada pelo professor. Desta forma, evidencia-se concomitantemente a relevância da constante formação do profissional da Educação Infantil que precisa estar sempre em busca de conhecimentos para enriquecer sua prática e buscar sempre inovar sua metodologia para trabalhar determinadas habilidades de forma mais prazerosa e divertida, evidenciando as creches e pré-escolas como locais atrativos para as crianças.

A criança precisa a todo o momento ser estimulada, porém esta estimulação não pode ser voltada para apenas um aspecto. A estimulação da criança na Educação Infantil, especificamente, deve se dar nas mais diversas áreas: cognitiva, psicomotora e sócio-afetiva. Esta estimulação deve acontecer também em casa, com a família, mas acontece com maior propriedade e consistência na escola.

Determinar quando uma criança apresenta atraso em algum aspecto é algo muito cauteloso e subjetivo, pois cada criança apresenta ritmo diferenciado para a aprendizagem, porém existem alguns parâmetros que ajudam a nortear a percepção do professor diante das habilidades adquiridas ou não naquele tempo previsto e a agir de forma preventiva diante das características apresentadas.

Tem-se assim, a necessidade de conhecer o que as crianças ainda não desenvolveram para poder então intervir de forma preventiva, a fim de proporcionar situações de aprendizagem para a criança desenvolver as habilidades que até então não foram aprendidas. Para alcançar esta sensibilidade o professor precisa estar buscando conhecimentos constantemente e aperfeiçoando seus métodos.

No tocante a formação dos professores da educação infantil, Santos (2002) enfatiza que o profissional precisa recorrer aos subsídios teóricos que irão dar o

suporte para que a sua prática seja eficaz. Rau e colaboradores (2005) nos indicam que:

(...) a formação pedagógica do educador não se restringe ao estudo limitado de alguns processos práticos. O educador ao conhecer as razões da utilização de diferentes metodologias refletidas junto à formação acadêmica, busca o conhecimento do que faz, porque o faz, domínio dos instrumentos pedagógicos para adaptá-los melhor às exigências das novas situações educativas. (p.650)

Visto a necessidade de estar sempre em busca de novos conhecimentos e constante aperfeiçoamento, este trabalho tem como proposta uma oficina para professores da Educação Infantil no município Lagoa de Dentro, PB, promovendo aos docentes o contato com lúdico e com materiais que podem ser utilizados para estimular a aprendizagem dos infantes. Além disso, traz uma reflexão acerca da importância do lúdico no processo de ensino com contribuições significativas para a aprendizagem.

O objetivo principal da oficina foi estimular os professores a desenvolver aulas a partir da vivência com o lúdico e especificamente produzir objetos concretos que as crianças possam manusear, utilizar objetos de aprendizagem de forma lúdica e estimular a criatividade docente.

METODOLOGIA

Desta forma, para que a oficina fosse desenvolvida, inicialmente foi proposta uma sondagem para que os professores aplicassem com as crianças que frequentam a educação infantil municipal. A sondagem trata-se de um instrumento que permite ao docente uma percepção acerca das aprendizagens e conhecimentos trazidos por cada aprendente.

As sondagens contemplaram as seguintes áreas do conhecimento: desenvolvimento cognitivo, linguagem, desenvolvimento sócio-afetivo e aspectos psicomotores. Em cada área elencou-se habilidades esperadas para cada faixa etária, onde o professor deveria sinalizar as habilidades que já haviam sido adquiridas, as que estavam em processo de aquisição e aquelas que não haviam sido adquiridas ainda. Os professores deveriam avaliar estas habilidades por meio de atividades diversas com um tempo de dois meses.

Ao serem finalizadas as sondagens, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, composta por Psicopedagoga, Supervisoras, Coordenadora e Secretária, se organizou para analisar os resultados e assim propor uma oficina que fosse capaz de trazer estes resultados para serem refletidos entre os professores ao mesmo tempo em que fossem sugeridas atividades e materiais para estimular as áreas que mais precisassem, propondo assim momentos de aprendizagem mais pontuais e precisos, ressaltando o caráter lúdico que o ensino requer.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas sondagens aplicadas pelos professores da educação infantil da rede municipal, foi constatada a necessidade de um maior estímulo na área de desenvolvimento cognitivo e aspectos psicomotores. A maturação cognitiva da criança acontece gradativamente, seguindo ritmos distintos e depende de determinados estímulos, bem como o desenvolvimento dos aspectos psicomotores precisam de prática, de movimento, de exercícios que gerem e fortaleçam estruturas cognitivas e corporais.

Assim foram pensadas atividades que pudessem contemplar os achados na sondagem. Segue abaixo algumas das atividades sugeridas e seus respectivos objetivos:

- Maria Vogal: Estimular o reconhecimento das vogais e o som inicial nas palavras;
- Colhendo Fruta: Desenvolver a noção de número e quantidade;
- Segue os passos: Desenvolver lateralidade, equilíbrio, noção espacial e coordenação viso-motora;
- Letrinha no canudo: Desenvolver os músculos da boca, estimular a concentração, estimular o controle da respiração;
- Alinhavos com sapato: Desenvolver a motricidade fina e a concentração;
- Dominó de Rimas: Estimular a consciência fonológica.

Figura 1: Materiais trabalhos com os professores da Educação Infantil durante Oficina.



Fonte: O próprio autor.

A oficina foi realizada com a participação efetiva dos professores e construção coletiva de materiais. Alguns professores esboçaram resistência alegando não possuir habilidades para as construções, entretanto o trabalho em conjunto possibilita a troca de conhecimentos e o auxílio de colegas com maior habilidade em determinados aspectos.

Kishimoto (1999) ressalta que quando a criança brinca, toma certa distância da vida cotidiana e entra no mundo imaginário. Trabalhar os eixos da educação

infantil através do lúdico, através do brincar, é possibilitar que as crianças possam adentrar em um mundo onde elas são autoras de suas aprendizagens, transformando e recriando possibilidades, crescendo de forma prazerosa.

Ressalta-se nesta fase a importância da manipulação de material concreto para vivenciar o lúdico. O sentir, o tocar, explorar as diversas formas que o objeto de aprendizagem pode ser utilizado e até mesmo criar novas formas para utilização são essenciais para o desenvolvimento da criança e conseqüentemente sua aprendizagem.

Figura 2: Professores construindo os materiais sugeridos durante oficina



Fonte: O próprio autor

O envolvimento dos professores na busca de novos conhecimentos, de novas técnicas, métodos e instrumentos para a aprendizagem favorecem diretamente o processo educacional dos aprendentes.

CONSIDERAÇÕES

À luz dos dados discutidos podemos inferir que a proposta de oficina na educação infantil possibilitou aos docentes um momento de construção, reflexão e discussão acerca da ludicidade que deve estar presente em suas salas de aula, essencialmente na educação infantil, esta que por sua vez é base para os demais ciclos de escolarização.

A sondagem realizada inicialmente foi o ponto de partida para que fossem pensadas as atividades que os docentes iriam trabalhar, revelando assim, a importância do docente conhecer seu aprendente, o que ele já sabe e valorizar esse conhecimento. Vale salientar que este tipo de avaliação é diagnóstica e indica também os possíveis atrasos no desenvolvimento, favorecendo assim as possíveis

intervenções.

Neste sentido, a ludicidade assume papel principal, uma vez que pode ser inserida nas mais diversas atividades proporcionando assim o desenvolvimento integral do aprendente e abrindo espaço para futuras aprendizagens.

As diversas áreas do desenvolvimento infantil não só podem como devem ser estimuladas, entretanto com base em fundamentos teóricos para que então o docente saiba o que estimulando e como deve estimular, ressaltando assim a relevância de momentos de partilha e construção que a oficina proporcionou.

REFERÊNCIAS

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, volume: 1 e 2.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis - O jogo, a Criança e a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles, ROMANOWSKI, Joana Paulin, MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **O Lúdico na Formação de Professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil**. 2005. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI054.pdf>> Acesso em 07 de setembro de 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO XIII

PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERTÓRIOS LÚDICOS

**Lúcia de Mendonça Ribeiro
Ana Quitéria Rodrigues da Silva
Lucineide Ferreira da Silva**

PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERTÓRIOS LÚDICOS

Lúcia de Mendonça Ribeiro

Secretaria Municipal de Educação de Maceió – AL.

Ana Quitéria Rodrigues da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Maceió – AL.

Lucineide Ferreira da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Maceió – AL.

RESUMO: Esse texto vem propor uma reflexão acerca das práticas pedagógicas que desenvolvemos com material não estruturado na Educação Infantil. Elegemos essa experiência na perspectiva de ressignificar nossos espaços, tempos e materiais e assim, promover aprendizagens mais significativas para crianças e professores considerando-os sujeitos produtores e produzidos em suas culturas advindas de seus cotidianos lúdicos. Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió elegeu através das Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI/2015, campos de experiências para organizar o currículo da rede pública conforme DCNEI BRASIL Resolução CNE/CB 05/2009. Essa experiência vem promovendo reconhecendo o repertório lúdico cultural infantil, enquanto, lócus rico em possibilidades. Nessa organização passamos a potencializar o interesse e interações das crianças e, nossos parâmetros avaliativos voltam-se para a interlocução das crianças durante a brincadeira escolhida, logo, para a observação, escuta sensível e registro acerca do que as crianças já sabem na intencionalidade de problematizarmos as ações que se seguem. Para fundamentar nossa discussão nos apoiamos na legislação que orienta a Educação Infantil primeira etapa da educação básica e em autores contemporâneos que tratam da temática em questão e subsidiam nossas discussões pedagógicas, pois, consideramos que os brinquedos não estruturados, se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas e, que merecem ser reconhecidos enquanto saberes culturais formativos.

PALAVRAS CHAVE: Sujeito Criança. Campos de Experiência. Saberes culturais formativos.

1. Introdução

Decidimos sistematizar esse texto a partir de nossas experiências acadêmicas, tanto na universidade, quanto nos espaços escolares, e em nossas trajetórias profissionais. Entendemos por “experiências acadêmicas” a interlocução que se constrói e que se organiza após uma profunda reflexão teórica e prática sobre o cerne das brincadeiras infantis. Dessas, manifestam-se, apontamentos metodológicos pertinentes ao rever de práticas e saberes significativos para as infâncias. Esse entendimento se faz relevante para que possamos perceber quando princípios políticos e pedagógicos se diferenciam e quando, apresentam momentos de confluência. Nesse sentido, buscamos valorizar o trabalho pedagógico e a produção acadêmica dos professores nos espaços escolares públicos, pois, o diálogo

promovido por esses sujeitos (crianças e profissionais da educação infantil) e os autores contemporâneos que tratam da temática aqui abordada subsidia nossa organização pedagógica de forma crítica, reflexiva e multidimensional ampliando nosso olhar para que possamos conhecer e reconhecer os repertórios lúdicos das crianças enquanto saberes culturais formativos.

Em nosso caminhar pedagógico, nossas experiências na Educação Infantil - EI, na coordenação pedagógica, em processos de formação inicial e continuada de professores nas redes públicas de ensino, ou no exercício de nossa docência, continuamente, dialogamos com os diversos saberes culturais e formativos presentes no chão da escola. Por saberes culturais formativos reconhecemos: as brincadeiras, os dialetos, as músicas, o imaginário, a fantasia, a criatividade, as histórias, e tudo que vier a compor o repertório lúdico da criança, oriundo de suas famílias ou comunidades, ou das próprias interações com seus pares. Nesse diálogo localizamos as dificuldades apresentadas por nós, professoras e professores, em tornar significativo o trabalho pedagógico para as crianças e para nós docentes. Esses saberes são oriundos das culturas infantis, que já chegam ao chão da escola com as crianças e suas singularidades plurais. Esses saberes constroem-se e organizam-se no seio de suas famílias e comunidades, problematizando as práticas pedagógicas e de outro modo, potencializando as experiências dos atores envolvidos, o ato pedagógico e a rica interlocução existente nesse universo.

Problematizar as experiências lúdicas das crianças no espaço público infantil do CMEI Hermé Miranda, um “espaço escolar” localizado no Tabuleiro do Martins - periferia da cidade de Maceió - Alagoas e que atende em média 120 crianças na faixa etária entre 3 a 5 anos, possibilitou-nos refletir sobre o currículo da Educação Infantil, a organização de nosso trabalho pedagógico e a interlocução entre os interesses e interações das crianças, potencializando nosso olhar pedagógico para o planejamento a partir das possibilidades com materiais não estruturados. Materiais não estruturados são um contraponto aos brinquedos prontos e são inseridos na rotina escolar na intencionalidade de intensificar as vivências e experiências culturais das crianças.

Nesse formato a criança é sujeito de seu processo de formação e assim passaríamos a considerar os interesses e interações das crianças, e o equívoco de que a EI seria um preparatório das crianças ao Ensino Fundamental seria superado. Portanto, novos parâmetros avaliativos voltar-se-iam a relação dialógica e dialética entre: as crianças, os espaços, os tempos, os materiais, as brincadeiras e os profissionais que mediarão tais experiências de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Dessa forma, nossas observações e registros se deteriam a compreender: quais os elementos presentes nos saberes trazidos pelas crianças passariam a compor nossa avaliação? De que forma entender essa interlocução no processo formativo das crianças e dos profissionais da educação?

Nesse contexto os brinquedos não estruturados se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas, mas que carecem de ser reconhecidos enquanto produtos culturais das infâncias ou ainda, elementos

expressivos, empáticos e estéticos inerentes as diversas linguagens que compõe o processo formativo infantil e que se bem explorados vão ampliar os repertórios lúdicos de crianças e dos profissionais que acompanham esse universo. Passamos a observar melhor as brincadeiras infantis (produto cultural da infância) através da mediação marcada pela escuta e olhar sensíveis durante as interações das mesmas. Elegemos as experiências com material não estruturado na perspectiva de obtermos novas compreensões acerca do exercício da docência na EI e desse modo aprender, apreender e ampliar as vivências infantis de crianças e professores considerando-os produtores e produzidos em suas culturas advindas de seus cotidianos lúdicos.

A partir das novas orientações curriculares para EI percebemos as lacunas existentes na formação dos docentes, permitindo-nos reflexões mais sólidas sobre o que foi organizado pedagogicamente, sobretudo quando as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar infantil e o real processo didático-metodológico, ainda não consideram/compreendem que, os campos de experiências no currículo infantil vêm considerar os interesses, as interações e as brincadeiras propostas pelas crianças em seu universo lúdico, vetor real de possibilidades pedagógicas significativas.

Esse currículo infantil se organiza em campos de experiências (conceito em construção ressignificativa) compreendidos no sentido de **“acolhimento das vivências, e experiências cotidianas e saberes culturais infantis, nos quais as crianças possam interagir em situações que potencializem e ampliem seu repertório lúdico através do respeito a sua imaginação, expressão, movimento, entre outras linguagens que dialogam com o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”** (RIBEIRO, 2017c). Segue ainda, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI 05/2009 e Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI/2015 em Maceió - Alagoas, entre outros documentos legais e autores que discutem a área em questão.

Diante de um currículo reestruturado e ressignificado em atendimento as necessidades infantis, nosso espaço institucional se organiza em: Espaço de Referência, Espaço de Experiências Diversificadas (cantinhos), Espaço da Arte e Espaço Externo. Ambos, em diálogo avaliativo permanente com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de nosso público infantil.

2. Considerações Metodológicas

Ampliamos o repertório lúdico infantil quando passamos a problematizar e potencializar as experiências culturais das crianças, do mesmo modo, as “novas” formas de usar diferentes materiais que são apresentadas por elas e que despertam tanto interesse ao universo infantil.

Materiais não estruturados são um contraponto aos brinquedos prontos/industrializados, que muitas vezes possibilitam um número “limitado” de brincadeiras. Os materiais não estruturados (cones, carretéis, madeiras, caixas, tecidos, mangueiras, pneus, tampinhas de garrafas, potinhos de iogurte, elementos

da natureza, entre outros), são inseridos na rotina escolar intencionalmente para potencializar as experiências das crianças durante seu processo criativo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao nos apropriarmos dessa relação partimos em busca de alargar nosso olhar acerca de nossas limitações pedagógicas. Fizemos várias pesquisas e leituras e mesmo assumindo nossa inconsistência teórica e prática acerca dessas experiências com materiais não estruturados decidimos refletir mais a respeito da organização do trabalho que estava sendo desenvolvido. Ou seja, sobre essa “nova forma” de ressignificar as experiências infantis com esses materiais e o diálogo advindo dessas, pois, mereciam ser ponto questionador de nossas reflexões pedagógicas de agora em diante. Materiais simples, mas, que permitiram as crianças transformar objetos e espaços oportunizando uma experiência nova e enriquecedora a cada brincadeira.

A experiência aqui relatadas compõem o portfólio das crianças de 4 anos do 1º período, a partir delas estaríamos a contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de forma lúdica e significativa. Ressignificados pedagogicamente eles passaram a compor a rotina lúdica do CMEI, uma vez que, compreender que na Educação Infantil planejar a partir dos campos de experiências, é reconhecer que os saberes culturais e formativos trazidos pelas crianças se articulam de diferentes maneiras. São elementos expressivos, empáticos e estéticos inerentes as diversas linguagens. Nunca estanques, mas, que se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança criar significações sobre o mundo.

Dessa forma as ações pedagógicas ressignificadas passaram a fazer parte do processo formativo das crianças através de experiências concretas acerca de regras, acordos, quantidades, cores, marcadores, entre outras experiências lúdicas propostas pelas e para as crianças. Ambas, com o intuito de alcançar,

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL CNE/CB 05/2009, p. 01).

Os saberes das crianças ao se depararem com esse tipo de material necessitam de encorajamento e tempo para a criança e o mediador observar, acordar, estabelecer, pensar, explorar, criar e desenvolver habilidades que darão sentido à brincadeira. A interação com os materiais não estruturados possibilitam que as crianças se apropriem dos mesmos tornando o aprendizado marcante ao descobrir novas formas de brincar. Essa interação nem sempre ocorre com materiais estruturados, uma vez que,

[...] a atividade da brincadeira não está preocupada com estruturas sofisticadas e muito menos com brinquedos educativos regrados que acabam por inibir a imaginação infantil. As crianças já têm, em sua natureza, as habilidades necessárias para criar e recriar, que se organizam

a partir de experiências culturais (brincadeiras) que vivenciam em sua comunidade, em sua família e junto a seus pares (RIBEIRO, 2015, p. 30).

Dessa maneira a criatividade infantil no espaço externo do CMEI foi valorizada a partir de materiais estruturados e não estruturados, no sentido de que, os campos de experiências que compõe a nossa proposta curricular na EI e o nosso saber-fazer que se organiza pelo planejamento pedagógico componha experiências que se relacionem com o conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; com o brincar e imaginar, com sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações, entre outras relações.

3. Saberes e práticas culturais infantis

Em nosso CMEI faltam-nos espaços mais amplos e abertos, que possibilitem um contato mais direto com a natureza, no entanto, temos uma organização interessante a partir de nossa realidade. Temos espaços para atividades diversificadas (chamados cantinhos da cozinha, do quarto, o cantinho da leitura e do vídeo), espaço de referência, da arte e o espaço externo. Todos contemplados por um cronograma de horários que viabiliza que todas as turmas frequentem os referidos espaços durante a semana e que oportunizem às crianças experiências distintas e diversas a cada dia.

Em um desses dias, o “não previsto” modificou nossa rotina nos convidando a uma nova experiência, não planejada, porém, de interesse das próprias crianças. Esse não planejado sugeriu novos olhares acerca de nossas práticas pedagógicas oferecendo-nos uma visão poética, sensível, inconformista e interpretações não convencionais. A experiência foi sistematizada da seguinte forma:

Uma das crianças da turma descobriu uma tábua encostada em um canto do espaço externo. Na verdade tratava-se de uma prancha de madeira que seria colocada no lixo por não atender mais ao seu objetivo inicial. A prancha de madeira estava um pouco desgastada, mas, a criança insistiu que a mesma iria servir para a brincadeira que ela estava pensando.

A princípio, resistimos por achar o material inadequado, apesar de aparentemente não oferecer perigo. Tentamos chamar a atenção das crianças para outras brincadeiras, mas não obtivemos sucesso. Quase todas se mostraram interessadas no novo brinquedo que a colega havia descoberto. A criança começou a se articular com as outras dizendo:

- Vamos... Ajudem-me a levar essa tábua para perto dos pneus!

A maior parte das crianças decidiu largar os brinquedos que já haviam escolhido. Outras, já corriam brincando de pega-pega ou de monstros e também se mostraram interessadas na proposta de realizar algo diferente do que normalmente acontecia.

Quando percebemos que não conseguiríamos convencê-los a deixar a prancha de madeira resolvemos nos posicionar ao lado e observar de que forma as crianças se organizariam para a brincadeira.

A criança protagonista da brincadeira sempre demonstrou autonomia e conseguia liderar e organizar o grupo solicitando pouca ou nenhuma intervenção adulta nas brincadeiras que compartilhava com seus pares. No entanto, o alvoroço foi tão grande que precisamos intervir e chamá-los a pensar sobre sua organização. Sentamos-nos e começamos a definir regras para que todos pudessem brincar com segurança e as próprias crianças disseram que deveriam fazer uma fila para que cada um respeitasse a vez do outro. Então, começaram a surgir às ideias das crianças de como a brincadeira deveria ocorrer. E que nome aquele brinquedo teria. Nesse momento as crianças começaram a dar nomes distintos para o mesmo brinquedo e todas as falas foram aceitas. A prancha de madeira foi chamada de **escorrega-rega, escorrega-rela, escorregador** (grifo nosso). Todos os nomes referenciais foram aceitos e mais uma vez foi possível entender a *mobilização de significados culturais* produzidos pelas crianças e pelos adultos nessa interlocução.

A criança 1 (protagonista) disse:

—Isso é um escorrega-rela!

A criança 2 retrucou e disse:

—Tia, isso é um escorrega-rega!

Já a criança 3 disse:

—Eu acho que se chama escorregador!

E a criança 4 finalizando a conversa por achar que estava demorando demais disse:

—Pode ser qualquer coisa! Eu quero brincar!

Antes da correria se instalar perguntei a criança 2 como ela achava que a tábua (nome dado pelas crianças à prancha de madeira) deveria ficar e ela iniciou a explicação.

—Eu acho que a tábua deve ficar em cima do pneu e aí vamos ter um **escorrega-rega** bem legal.

Desse modo pedimos às crianças que ajudassem a criança 1 e 2, que rapidamente levantou para iniciar o trabalho... Colocar a tábua em cima do pneu. Contudo, a forma como a tábua foi colocada deu às crianças, a impressão, de que seria outro brinquedo. Imediatamente a criança 5 que no início da organização para a brincadeira, mostrou-se indiferente não querendo participar mas, esteve o tempo inteiro acompanhando nossos acordos, disse:

—Menina! Isso não é um **escorrega-rela**! É uma **gangorra**!

As crianças se olharam e permaneceram pensando. Sendo assim, precisamos inferir:

—Finalmente, é um escorrega-rela ou uma gangorra? E as crianças ficaram pensando e em seguida a criança 1 respondeu:

—Hoje, nós vamos fazer um escorrega-rela!

Quando as crianças reorganizaram a prancha de madeira ela se transformou realmente em um escorregador. A partir desse momento as crianças lançaram várias possibilidades para o mesmo brinquedo e assim, se tornava cada vez mais fácil perceber que, quanto maior fosse o tempo de interação com o brinquedo não estruturado, mais variadas seriam as situações problemas criadas por elas. Desse modo, formas distintas de escorregar e se organizar foram surgindo.

A princípio todos queriam escorregar de uma vez só, mas como sempre estávamos por perto, observando o andamento da brincadeira e fazendo-os entender que agindo daquela forma, a brincadeira não seria aproveitada por todos e assim, os problemas foram superados.

Os mais ansiosos compreenderam após muitas tentativas de convencer o outro, “de que ainda não haviam escorregado”, que a criança 1 e 2 (protagonista e coordenadoras) estavam atentas a organização da brincadeira. Sem demora, posicionaram-se e fizeram com que as crianças que não respeitassem as regras, que ali estavam implícitas ou acordadas anteriormente, voltassem ao final da fila.

Concluimos que as crianças reconheciam que ali existiam regras implícitas na brincadeira, principalmente porque em alguns momentos, quando estas eram desrespeitadas, a nossa intervenção era solicitada. Em alguns momentos foi possível perceber que as experiências culturais das crianças também dialogavam com as regras implícitas. As crianças vivenciaram essas experiências a partir das diferentes formas de brincar e se organizar, como por exemplo:

A criança 6 e 7 por várias vezes tentaram burlar a organização da brincadeira e assim as crianças chamavam-nos. Em um desses chamados fomos solicitadas pela criança 8:

– Eles não sabem brincar. Estão empurrando e não querem esperar a vez!

– Fale com eles?!

Nós respondemos:

– Todos nós conversamos e decidimos como a brincadeira iria ocorrer. Se não está acontecendo como nós combinamos há algo errado. O que você acha que podemos fazer?

A criança 8 respondeu:

– Vou chamar a coordenação para falar com eles.

Ficamos observando a conversa da coordenação (crianças 1 e 2) com a criança 8 e as outras crianças. As duas crianças convidaram seus pares para falar com as crianças 6 e 7 e a conversa se deu assim:

– Vocês vão sair da brincadeira se não esperar a vez de cada um!

As crianças 6 e 7 não deram ouvidos a reclamação das crianças e não queriam cumprir as regras, então decidimos intervir dizendo:

– Venham aqui perto de nós!

E as crianças vieram e continuamos a conversa:

– Vocês ouviram o que combinamos para que todos pudessem brincar com segurança? Vocês querem continuar brincando?

– Os dois responderam que sim! Abraçaram-se e disseram:

– Não vamos fazer mais isto! É porque tia... Aqueles meninos são muito devagar!

A criança 6 disse:

– Eu vou brincar direito! E correu rapidamente retornando a brincadeira.

Diante desse episódio podemos pensar sobre o que Kishimoto (2017) nos apresenta como reflexão quando diz:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o

brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2017, p.01).

Percebemos uma mobilização de significados na interação entre as crianças, no momento, em que se juntam para falar com a criança 6 e 7 e cobram das duas, o respeito à vez de cada um na brincadeira e as regras que haviam sido estabelecidas. Compreendemos que brinquedos não estruturados se sobressaem aos convencionais pelo desafio que propõem à criança quando permite criar e/ou inventar um ambiente em que a convida a investigar, a pesquisar, a fazer conexões, a buscar sentidos e a refletir sobre o objeto e as possibilidades de ação sobre ele.

Enquanto as crianças estavam engajadas na exploração dos materiais, nós passamos a realizar intervenções, quando solicitadas pelas crianças, no intuito de instigar o pensamento infantil e favorecer a ampliação de possibilidades. Em suas brincadeiras, as crianças na maioria das vezes não fazem representações idênticas às reais, porém o trabalho é valorizado, levando em consideração que cada um tem um ponto de vista e estilo próprio, que nos ajuda a enxergar o mundo de forma diferente, como foi possível observar nas invenções das crianças enquanto brincavam.

Nesse sentido Brougère (2001) complementa nosso diálogo:

A brincadeira humana supõe um contexto social e cultural. É preciso efetivamente romper com o mito da brincadeira natural. [...] a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende a entrar no universo da brincadeira a par tir das relações que estabelece com o seu meio. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais (relação de uma pessoa com a outra), portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social: aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata [...] A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela (BROUGÈRE, G. 2001. p. 97, 98).

Os espaços escolares precisam reconhecer esse corpo infantil como lócus de possibilidades didático-pedagógicas, como espaço de reflexão e interações construtivas. Centro e mediador de uma proposta pedagógica que elejam saberes flexíveis e que possam fazer parte do planejamento dos professores e da rotina escolar. Saberes estes, que a partir das manifestações expressas pela criança e o interesse que demonstram por certas questões que perpassam o currículo da “escola” proporcionem o movimento necessário para a organização de práticas em que esse corpo infantil se reconheça.

Nesse movimento de pertencimento, localiza-se a compreensão do docente mediador acerca do que seja uma proposta pedagógica e os desafios a que ela irá submetê-lo. Compartilhando o pensamento de Kramer (1997), entender que esta

proposta, é um caminho, não é um lugar [...] é construída no caminho, no caminhar (KRAMER, 1997, p. 5). Dessa forma, compreender que esta caminhada não segue em linha reta e que em sua jornada percalços vão surgir e que serão necessários ao refletir sobre esse processo em constante análise e reconstrução. Sempre dialogando entre o que foi, o que está existindo nesse momento e o que poderá vir a ser planejado no espaço dos Centros de Educação Infantil no sentido de transformar, renovar, construir e reconstruir tantas vezes quantas forem necessário na busca por promover um processo de aprendizagem e desenvolvimento significativos.

Se este espaço foi legitimado como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, de viver o que é bom, de se aprender no dia a dia com o outro, com o diferente, de reinventar e de ser capaz de problematizar e potencializar a criança, é evidente que novas formas de sociabilidade e de subjetividades vão estar presentes nessa (re)construção e (re)organização dos planejamentos e das práticas pedagógicas nos espaços em que a criança é sujeito de seu processo.

Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (TIRIBA, 2010, p. 5).

Reinventar o tempo, os espaços, as rotinas, ou seja, reinventar a “escola”, não é algo que possa ficar a critério de um único corpo que decide o que é prioridade ou não. Essa situação é real, precisa ser superada para que estes espaços de convivência voltem a ser um lugar de pertencimento e reconhecimento pelos sujeitos crianças e seus mediadores.

Para Tiriba (2010), a criança é sujeito desse processo partícipe de uma construção que a longo prazo tem nos apresentado diversas hipóteses para problemáticas ativas e presentes na escola e que não podem ficar só a critério dos professores, levando-se em conta que questões como essas não são mais pontuais e, portanto, não podem ser ignoradas. Não cabe mais querer ou não querer repensar práticas pedagógicas, esse momento não é mais opcional para os profissionais da educação e instituições formativas é um direito das crianças ter uma educação de qualidade, uma educação que faça sentido.

Nosso desafio está em repensar nossas práticas educativas e considerar os saberes culturais do cotidiano de nossas crianças, como saberes formativos que compõem currículos no espaço escolar e para além deste espaço. Tornar o sensível visível na compreensão de que há um entrelaçamento natural e vital entre expressões imaginativas e cognitivas nas diferentes formas de “conhecer” o mundo. Desafiadores de currículos sem flexibilidade que negam e silenciam culturas. Inverter esta ótica cruel e desumana que se incute em “alguns” espaços de formação “legitimados”, em nosso caso, “espaços escolares”, em que, crianças de famílias com baixo poder aquisitivo, pouco acesso aos bens culturais, ou melhor, acesso aos bens culturais dominantes, uma vez que a cultura de seu cotidiano ainda é silenciada, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade continuam

apresentando o pior desempenho escolar (RIBEIRO, 2015, p. 213,214).

De forma alguma poderemos desconsiderar que as condições de extrema pobreza, em que vivem muitas de nossas crianças possam influenciar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento na escola ou em qualquer outro lócus aprendiz. No entanto, essa ausência de acesso aos bens culturais passa a ser elemento problematizador das práticas pedagógicas, que devem ter como objetivo central, potencializar suas vivências ou os saberes que existem com essas crianças.

Complementando nossa reflexão, Kramer (2006) diz:

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa (KRAMER, 2006, p. 17).

Ao considerar valores e princípios éticos o espaço da escola necessita reconhecer que crianças “emparedadas” - termo utilizado por Tiriba (2010), - distanciadas da natureza e, portanto sem relação com o mundo lá fora, acabam por fazer parte de uma prática pedagógica que cada vez mais, divorcia corpo e mente. Crianças sentadas, enfileiradas, controladas, não terão seu aprendizado garantido, mas, irão aprender a separar o pensar e o sentir presentes nas relações que permeiam o processo de aprendizagem do qual fazem parte. São crianças “[...] aprisionadas, [...] despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana” (TIRIBA, 2005, p. 2).

Pensar sobre os saberes que devem fazer parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e de professores não é uma tarefa fácil. Certamente, a “escola” não dará conta da demanda de nossa sociedade atual, mas, podemos possibilitar que nossas crianças aprendam coisas significativas. Relevantes a sua cidadania e inserção plena no mundo letrado reconhecendo os sinais e os significados que tornam o mundo infantil rico e potente.

4. Considerações Finais

Essa sistematização textual voltou-se a problematizar nossas práticas pedagógicas e a ampliar os repertórios lúdicos, considerando-os elementos expressivos, empáticos e estéticos inerentes as diversas linguagens presentes no trabalho pedagógico significativo em espaços escolares infantis.

Nessa compreensão a criança é centro do planejamento dos profissionais da educação, espaços e tempos públicos, portanto protagonista de sua interlocução singular, no entanto, plural, que envolve práticas docentes e uma compreensão de criança enquanto sujeito produtor e produzido em culturas.

No diálogo aqui exposto, as possibilidades potencializadoras presentes nas

práticas pedagógicas são tensionadas pelos problemas sociais de nossa realidade alagoana e, emergem das mudanças socioculturais transformadoras e dos saberes culturais das crianças. E ainda, pela interferência desses indicadores sociais nos espaços escolares e na formação dos profissionais da educação, logo, pelos desafios encontrados na organização do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança nos espaços escolares.

Nesse momento do texto fazemos algumas observações quanto a identificação das crianças, considerando que, nossa preocupação revelou questões éticas e de proteção às narrativas e imagens infantis. As crianças sujeitos ativos e extremamente relevantes a essa reflexão pedagógica nesse relato, são identificadas por números. No entanto, nossa documentação pedagógica se organiza a partir de diversos instrumentos de avaliação e acompanhamento para tal experiência, além do registro escrito e áudio, nos utilizamos de registros fotográficos. Esses registros fotográficos representaram toda a expressividade da infância durante brincadeira no CMEI e encontram-se a disposição dos interessados a futuras análises compartilhadas junto as devidas autorizações assinadas por responsáveis pelas crianças.

Para nós, a fotografia é uma das linguagens mais completas e assim é capaz de captar a poética da infância. Desperta sensações, aromas e cores que aguçam o olhar e revelam a sensibilidade e a expressividade do momento observado.

Mediar experiências com material não estruturado nos fez considerar que precisamos melhorar muito, nossa escuta sensível, que como Antônio Severino (2013) nos diz, a arte da escuta ou a escuta poética “exige práticas e exercícios diários para se reconhecer, dentre os emaranhados de sons, os timbres mais vívidos e singulares que vivem dentro de uma criança” (p.16).

O uso desses materiais promoveu a construção de “novos” espaços, tempos e brincadeiras na rotina das crianças ao considerarmos o que elas pensam, sentem, desejam e a forma como interagem. Através desses materiais elas agem e pensam, modificam seu uso, os transformam resignificando dessa maneira o mundo que as rodeia. Usam o jogo simbólico para se colocar no lugar do outro, viver papéis diferentes, modos de brincar diversos. Produzem culturas e são produzidos por elas, e dessa forma passam a conhecer e respeitar a diversidade e outros pontos de vista através de novas perspectivas e possibilidades para o brincar.

Segundo Larrosa (2017), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”(p.02).

Ao pensar sobre essa relação de pertencimento, e assim, superar o estranhamento ainda existente na organização do trabalho pedagógico voltado aos espaços infantis e assim validar práticas e saberes culturais significativos para crianças trouxemos o pensamento de Walter Benjamim em Canteiro de obra,

As crianças (grifo da autora)... [...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Em produtos residuais

reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso, as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (BENJAMIM, 1995, p. 18-19).

Processos formativos distantes da simplicidade da criança, que as desconhecem, enquanto problematizadoras e potencializadoras de possibilidades pedagógicas, ainda mantêm práticas conservadoras que determinam e naturalizam nos espaços escolares conceitos desconectados das realidades infantis. Concepções que uniformizam, logo, controlam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e as impedem de construir suas próprias lógicas e fortalecer nas interações entre seus pares uma grande mobilização de significados.

O desenvolvimento integral da criança se dá nos aspectos cognitivo, afetivo, social, físico e psíquico, e todas essas áreas são de alguma maneira constituídas pelas experiências do brincar. Para que ele ocorra, a criança precisa que lhe ofereçam estímulos e oportunidades de explorar os objetos, atuar sobre eles, estabelecer interrelações, sempre observando e significando suas experiências (GIROTTI, 2013, p. 25).

Ao significar suas vivências as crianças vivem a experiência do brincar. Organizam-se a partir de vivências e experiências culturais que vivem junto à sua comunidade, sua família e seus pares, em que essas relações modificam enredos, brinquedos e brincadeiras. Acrescem possibilidades divertidas e diversas ao repertório infantil. Ressignificam o mundo por meio das relações estabelecidas, uma vez que, cada ação infantil tem uma intencionalidade própria que alimenta o imaginário lúdico.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, SEVERINO. **UMA PEDAGOGIA POÉTICA PARA AS CRIANÇAS**. EDITORA ADONIS, 2013.

BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20(1).pdf). Acesso em 01 de junho de 2015.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, v. 2.).

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso 12/03/2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Coleção: Questões da nossa época,

nº 43. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROTTO, D. **Brincadeira em todo canto**: reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

KRAMER, S. **Infância e crianças de 6 anos**: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2013.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: Subsídios para uma leitura crítica. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1>. Acesso em 01 de janeiro de 2014.

KISHIMOTO. T. M. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**.

Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso 01/03/2017

MACEIÓ - ALAGOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió** / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió: EDUFAL, 2015. 271. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/allansecom/documento/2015/10/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares.pdf>. Acesso 16/03/2017.

RIBEIRO, L. M. **Saberes e metodologia da educação infantil**: o curso de Pedagogia – UFAL em questão. 2015. 260 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Disponível: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1646/1/Saberes%20e%20metodologias%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20o%20curso%20de%20pedagogia%20-%20UFAL%20em%20quest%C3%A3o.pdf>. Acesso 30/06/2017.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 249f. Tese (Doutorado em Educação). - Pontifícia Universidade Católica _ PUC, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, 2005.

_____. **Crianças da natureza**. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais . Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304-Int.pdf> Acesso em 01 de janeiro de 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> . Acesso em 08 de dezembro de

2014.

ABSTRACT: This text proposes a reflection on the pedagogical practices that we developed with unstructured material in Early Childhood Education. We chose this experience in the perspective of re-signifying our spaces, times and materials and thus, to promote more meaningful learning for children and teachers considering them producing and produced subjects in their cultures coming from their playful daily life. In 2015, the Municipal Department of Education of Maceió elected through the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (OCEI / 2015), fields of experience to organize the curriculum of the public network according to DCNEI BRASIL Resolution CNE / CB 05/2009. This experience has been promoting recognizing the children's cultural and playful repertoire, while a locus rich in possibilities. In this organization, we increase the interest and interactions of the children, and our evaluation parameters turn to the children's interlocution during the chosen play, then to the observation, sensitive listening and registration about what children already know in the intentionality of problematizing the actions that follow. To support our discussion we rely on the legislation that guides Infant Education in the first stage of basic education and in contemporary authors that deal with the subject matter and subsidize our pedagogical discussions, since we consider that unstructured toys are defined by children's spontaneity. implicit rules, and which deserve to be recognized as formative cultural knowledge.

KEYWORDS: Child Subject. Fields of Expertise. Formative cultural knowledge

CAPÍTULO XIV

ROTINA ESCOLAR: UM INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Karolayne Rodrigues Pinheiro
Jéssica Silva de Sousa
Rayanne dos Santos Magalhães
Sônia Bessa**

ROTINA ESCOLAR: UM INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karolayne Rodrigues Pinheiro

Universidade Estadual de Goiás

Curso de Pedagogia – Formosa-GO

Jéssica Silva de Sousa

Universidade Estadual de Goiás

Curso de Pedagogia – Formosa-GO

Rayanne dos Santos Magalhães

Universidade Estadual de Goiás

Curso de Pedagogia – Formosa-GO

Sônia Bessa

Universidade Estadual de Goiás

Curso de Pedagogia – Formosa-GO

RESUMO: As questões relacionadas ao estudo da construção da noção de tempo no ser humano não é um tema fácil de ser estudado ou compreendido por professores da Educação Infantil, contudo é necessário compreendê-lo e colocá-lo em prática. Esse relato de experiência tem como objetivos realizar intervenção educacional com ênfase na rotina escolar, registrar atitudes e comportamentos de crianças que participaram de intervenção educacional, considerar a importância da rotina escolar na construção da noção de tempo. Foi constituída amostra intencional com 28 crianças de duas turmas de Jardim I da Educação infantil de Escola Municipal situada na cidade de Formosa-GO, 13 meninas e 15 meninos com idade entre 3 e 4 anos. Foram 9 intervenções semanais com duração de 3 horas, totalizando 27 horas. Entre a primeira e a nona intervenção foi possível constatar o desenvolvimento contínuo dos alunos, pois na primeira intervenção eles demonstravam pouco diálogo, não conseguiam expressar suas vontades, tampouco tomar pequenas decisões, apresentavam ansiedade e a falta da noção de tempo, porém com a realização das intervenções analisou-se o comportamento das crianças, não perguntavam mais quanto ao tempo de duração de cada atividade, passaram a virar os cartazes do varal livremente sem o comando do professor, colocavam os cartazes no varal, identificando a sequência da rotina. Tornaram-se capazes de escolher e criar alguns argumentos para a apresentação da escolha. Foram capazes de reconhecer a atividade que estavam realizando e a seguinte, tornaram-se mais autônomos em tomar as decisões que lhes cabia fazê-lo.

PALAVRAS-CHAVE: rotina, educação infantil, desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), a Educação Infantil passa a ser oficialmente considerada como primeira etapa da Educação Básica. Mas foi somente na constituição de 1998 que o acesso à educação infantil passou a ser um dever do estado e um direito da criança. Sob a égide da constituição a Educação Infantil

deixou de ser um espaço em que as mães deixavam seus filhos para irem trabalhar e passou a ter uma proposta pedagógica, comprometida com o desenvolvimento integral do indivíduo para o convívio social. A creche começou a ter responsabilidades com o ensino, mediante práticas pedagógicas direcionadas por meio de pessoas capacitadas e qualificadas profissionalmente para exercer função como educadoras.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as instituições de Educação Infantil devem atender as necessidades de todas as crianças, sem haver critérios que discriminem as individualidades culturais de cada uma, de modo que propicie um ambiente rico em trocas de pontos de vista, com aprendizagens diversificadas, por meio de estímulos através de brincadeiras e situações pedagógicas direcionadas.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. (BRASIL, 1998, p. 13).

Segundo Flory e Chiarrotino (2006), as estruturas infralógicas como tempo e espaço conforme descritas por Piaget são estruturas necessárias para o conhecimento do mundo e de si mesmo, representam as categorias do real. O ser humano ao nascer está inserido num contexto de completo desconhecimento dessas noções embora esteja inserido no contexto delas.

Se a aquisição da noção de tempo em sincronia com a noção de espaço são precoces na formação do ser humano, é importante que seja iniciada já na Educação Infantil. Para Silva e Frezza (2010), a criança, desde muito cedo, procura se adaptar ao espaço e ao tempo em que está situada, essas são noções que fazem parte do cotidiano das pessoas.

Na perspectiva da Psicologia genética, as primeiras estruturas mentais se constroem em função das coordenações do corpo no espaço e das sequências temporais das ações. "[...] sendo então a criança um ser ativo, acreditamos que podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas na Educação Infantil que se ocupem do desenvolvimento da inteligência [...]". (SILVA; FREZZA, 2010, p. 45).

Macedo (2009) afirma que crianças de 2 anos de idade não têm memória e falta-lhes linguagem para fazer os registros. Nessa fase, o tempo da criança é o tempo das ações, e seu maior desafio é coordenar movimentos, a sucessão, a duração, a simultaneidade e como ordenar os acontecimentos.

Faz-se necessário considerar algumas implicações educacionais das premissas da Psicologia genética: se a criança ainda não é capaz de compreender o tempo, qual a melhor forma de introduzi-lo como componente curricular?

Para Ramos (2010, p. 03):

[...] podemos compreender a Educação Infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinado às crianças e aos que circunscrevem, em cada espaço e tempo, às condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprender e se desenvolver enquanto pessoas/sujeitos sociais.

Assumir o papel de educador requer responsabilidade e sabedoria ao intervir como componente auxiliador, no processo de ensino aprendizagem do educando, sendo ele o profissional que necessita ser capacitado para atuar na educação infantil. Rodrigues e Garms (2007) propõem algumas reflexões acerca da posição do educador, enquanto responsável por planejar e organizar o tempo pedagógico, pensar e propor situações que estimulem a criança pequena a vivenciar experiências que possibilitem a construção de sua identidade e autonomia, e de outros aspectos entrelaçando a articulação entre o cuidar e o educar.

O planejamento do tempo pedagógico permite que a creche, assim como qualquer outra organização social, tenha a rotina como uma âncora do dia-a-dia. Trata-se de uma estrutura responsável por representar a previsão das atividades que serão desenvolvidas ao longo do dia, bem como proporcionar segurança à criança e ao próprio professor em relação ao que será desenvolvido. "[...] as atividades têm que ser planejadas para incitar um caminho estimulador que deixe evidente para o educador o que se quer expor para a criança, como obter e como avaliar o que de fato ocorreu". (RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 03).

Para Rodrigues e Garms 2007, a construção da rotina orienta, organiza e direciona os componentes que integram o espaço escolar, permitindo que a ansiedade das crianças diminua a respeito do tempo disponível, proporcionando-lhes o desenvolvimento de suas capacidades e favorecendo o exercício da sua própria maneira de pensar, ser, agir, sentir sobre a realidade que está inserida. Refere-se a uma estratégia disciplinar que envolve opções, vontades, prioridades e desejos com relação às atividades a serem desenvolvidas. A rotina possibilita à criança pequena ter a oportunidade de expressar seus desejos, opinar, escolher e agir de maneira independente, construindo gradativamente sua autonomia e a noção temporal.

Para Signoretti (2016), a criação da sequência de itens diários, que farão parte da rotina escolar, pode sofrer inúmeras alterações e inovações conforme o levantamento de hipóteses sugeridas pela turma e o professor. Tal experiência possibilita que as crianças entendam desde cedo como as situações sociais que vivenciam todos os dias são estruturadas, de acordo com uma ordem e um determinado tempo, ou seja, perceber o que passou, o que está por vir, a quantidade de coisas que fez, etc.

Desse modo, Signoretti (2016), em sua obra “Rotina escolar: orientação para professor e aluno organizarem as atividades” ressalta a importância de agregar como aprendizagem a estruturação do tempo no contexto escolar, aprimorando a aprendizagem das crianças mediante a rotina que as mesmas possuem na Educação Infantil.

Com base nisso, a autora enfatiza que:

Uma rotina compreensível e claramente definida é também, fator de segurança. Serve para orientar as ações das crianças e dos professores e favorece a previsão de situações que possam vir a acontecer. As atividades de rotina são aquelas que devem ser realizadas diariamente, oportunizando às crianças o desenvolvimento e a manutenção de hábitos indispensáveis à preservação da saúde física e mental como, por exemplo,

a ordem, a organização, a higiene, o repouso, a alimentação correta, o tempo e o espaço adequados, as atitudes, as atividades do dia a dia etc. (SIGNORETTI, 2016, p.01).

O planejamento da rotina deve ser flexível, buscando analisar com cuidado o direcionamento (objetivo) do ensino a ser ministrado respeitando a infância e as especificidades imaginativas da criança.

De acordo com Signoretti (2016), o Referencial Curricular para a Educação Infantil 1998 traz as seguintes contribuições acerca da importância que exerce a rotina escolar no plano de trabalho do professor:

“[...] a rotina será sempre parte importante no plano de trabalho do professor, que deverá considerar os dois âmbitos de experiências da criança (formação pessoal e social e conhecimento de mundo), os eixos de trabalho (movimento, artes visuais, música, e linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática) e os componentes curriculares (objetivos, conteúdos e orientações didáticas). (idem, p.1)

Para Rodrigues e Garms (2007), a organização do tempo no âmbito da Educação Infantil precisa ser articulado pelo professor, a fim de que o mesmo encare a rotina como sendo uma estratégia pedagógica priorizando o ensino através de atividades diversificadas, tornando os hábitos e costumes diários das crianças atividades significativas.

Portanto, Signoretti (2016) afirma que a rotina pode ser utilizada para o desenvolvimento da aprendizagem, quando não inserida de maneira autoritária e inflexível, de modo que permita às crianças intervir em sua estruturação, tornando possível a adaptação da mesma, propiciando o desenvolvimento da identidade e autonomia, bem como a construção da noção de tempo pelas crianças. Contudo, as atividades planejadas precisam respeitar as possibilidades e níveis de desenvolvimento das crianças, pois a organização do tempo deve adequar-se ao ritmo e necessidades de cada uma.

Para Silva (2010), as características que dimensionam o espaço de tempo que vai durar aquele evento situado na rotina como: passou rápido, está demorando, passou devagar, permite que a criança interaja e conviva com a noção de tempo a partir da sequência de atividades organizadas pelo professor.

Considerando a perspectiva da rotina escolar como um importante componente no desenvolvimento infantil e na construção das relações tempo e espaço, esse relato de experiência tem como objetivos: realizar intervenção educacional introduzindo a rotina escolar, registrar atitudes e comportamentos de crianças que participaram de intervenção educacional, considerar a importância da rotina escolar na construção da noção de tempo.

2. METODOLOGIA

Esse é um estudo de natureza qualitativa e descritiva que consistiu em realizar uma proposta de rotina escolar. Foi constituída amostra com 28 crianças de duas turmas de Jardim I da Educação infantil de Escola Municipal situada na cidade

de Formosa-GO, quanto ao gênero participaram 13 meninas e 15 meninos com idade entre 3 e 4 anos. Além das 28 crianças da Educação Infantil, participaram duas estagiárias do curso e também bolsistas do Programa de Iniciação à docência - PIBID sob a supervisão da professora orientadora de estágios.

Esse relato de experiência refere-se à descrição de parte da proposta de estágio supervisionado do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Campus Formosa-GO. Realizaram-se as intervenções educacionais no período de 7 semanas entre os meses de Abril, Maio e Junho de 2016. Foram 9 intervenções semanais com duração de aproximadamente três horas totalizando 27 horas. Para cada intervenção, foi organizada uma sequência de cartazes em que as crianças iriam escolher a partir desses a ordem das atividades que eles gostariam que acontecessem. Na primeira intervenção, o tema foi "o dia do índio". Esperava-se que as crianças escolhessem a sequência de organização da rotina: acolhida, música, história, roda de conversa, lanche, dinâmica, atividade, avaliação do dia e saída. Foi apresentado às crianças um leque de atividades que elas poderiam escolher livremente, (não existia a não possibilidade de escolha). a sequência em que elas aconteceriam.

Todas as crianças deveriam opinar e escolher a ordem das atividades. Após várias opiniões era escolhida a mais votada pelas crianças. Após a votação, as professoras colocavam o cartaz com a atividade numa sequência no varal da sala de aula. Os cartazes foram organizados com desenhos que invocavam a atividade. Após a escolha da sequência da atividade, as crianças poderiam ir até o varal da sala e virar o cartaz cuja atividade já haviam terminado.

O desenvolvimento da noção de tempo foi proposto por meio da rotina, em que as crianças obtinham a oportunidade de escolher a sequência das atividades a serem desenvolvidas a partir do planejamento do professor. Ao apresentar a rotina de cada intervenção a ser realizada, as crianças poderiam escolher a sequência do que fazer, de acordo com o leque de opções oferecidas e organizadas pelo professor.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Será apresentado a seguir como foi estruturada a rotina nas intervenções realizadas, e as propostas de atividades desenvolvidas.

A rotina foi desenvolvida da seguinte forma: no primeiro instante foi proposto aos alunos que escolhessem a sequência das atividades apresentadas e que seriam desenvolvidas ao longo da aula. Para o planejamento das atividades do dia, foram elaborados cartazes com imagens e a descrição das tarefas, em forma de desenhos representativos, como pode ser verificado na imagem 1. Após a apresentação de cada atividade representada nos cartazes, os alunos poderiam escolher livremente a sua ordem de execução, porém os momentos como o lanche, intervalo e saída não eram passíveis de escolha, ou seja, são horários fixos que não poderiam ser modificados. Nesse momento, o professor e os alunos trocam pontos de vistas entre si, possibilitando que as crianças possam descentrar-se da sua opinião para

perceber a opinião do outro.

Os cartazes foram afixados pelos alunos em um varal abaixo da lousa, a sucessão das atividades planejadas era decidida pelos mesmos juntamente com o professor.

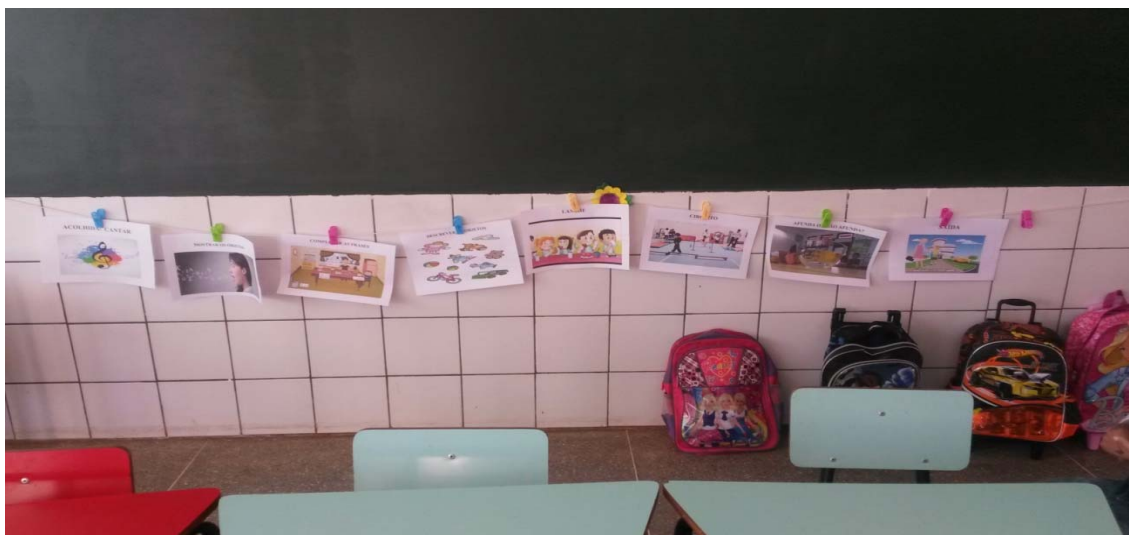
Essa rotina em forma de planejamento do dia favoreceu a expressão verbal e permitiu às crianças pequenas tomadas de decisões, estabelecer relações interpessoais, planejar e organizar tarefas durante um determinado tempo, assumir responsabilidades e realizar escolhas, princípios básicos para a construção da autonomia.

Desse modo, o conjunto de atividades que foram desenvolvidas em um dia de aula representa o planejamento da rotina, pois de acordo com Silva (2010), as crianças, mesmo não obtendo a noção do tempo cronológico, possuem sensações biológicas que, quando estimuladas na educação infantil, contribuem significativamente para a construção da noção de tempo.

O planejamento do dia possibilita a organização e orientação das crianças e do próprio professor, de modo que permite aos alunos a construção da sua identidade e desenvolvimento da autonomia, pois constitui a explicitação das características pessoais e seus desejos.

Para Borges (2009), a rotina permite que as crianças percebam a ordem dos acontecimentos, possibilitando a compreensão da sucessão das coisas e o tempo de duração entre elas, desse modo elas passam a assimilar que depois de A vem o B e depois do B vem o C, observando a relação entre as atividades a serem desenvolvidas.

Imagem 1 – Propostas de atividades apresentadas na rotina do dia.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Na primeira intervenção foi apresentada a rotina do planejamento do dia aos alunos por meio de cartazes, ao qual ficou definido com eles que teriam a liberdade de escolher a ordem das atividades, porém não seria permitido não escolher.

Durante a apresentação da rotina do planejamento do dia, verificou-se que

as crianças não conseguiam expressar suas vontades e decidir o que desejavam realizar, pois apresentavam dificuldades na tomada de decisões e escolha das atividades, elas queriam executar todas as tarefas ao mesmo tempo, não sabiam o que escolher primeiro. Foi possível observar que as crianças não compreendiam a noção de sequência, que depois da atividade A vem a B, e depois da B vem a C, etc, demonstrando dificuldades em olhar a rotina e identificar qual tarefa já foi desenvolvida, qual estava sendo executada e qual seria a próxima, pois sempre faziam os seguintes questionamentos: “ - O que vamos fazer agora?” “ - Tá na hora de quê?”. As crianças não conseguiam afixar os cartazes no varal de acordo com a sequência escolhida, colocavam as imagens fora de ordem.

O diálogo foi outro ponto analisado nessa primeira aula, as crianças demonstraram bastante dificuldade em manter uma conversa, agindo em muitas vezes de forma tímida e retraída. Não percebiam a relação da duração de tempo entre uma atividade e outra, pois não sabiam definir se passou rápido ou devagar, demonstrando ansiedade para o horário do lanche e a saída. Portanto, também apresentaram dificuldades em organizar-se dentro do tempo determinado para cada tarefa, de modo que perguntaram inúmeras vezes com insegurança: “- Tá acabando essa tarefinha?” “- Já vamos fazer outra tarefinha?”.

Verificamos que a criança nessa fase só percebe o tempo presente. Conforme descrito por Piaget (1946, p. 07) “[...] a criança nem sequer suspeita da existência de um tempo comum a todos os fenômenos [...]”.

Ao término de cada atividade, o cartaz era virado para que os alunos pudessem observar que a atividade já tinha sido realizada, mas durante essa intervenção os cartazes só eram virados ao comando do professor, pois as crianças não compreendiam essa relação e não se manifestavam livremente para virar o cartaz.

Na avaliação do dia, as crianças demonstraram timidez, algumas não quiseram expressar sua opinião dizendo: “ - Não sei falar”, outras copiaram a fala e a opinião do colega.

Foi possível notar a mudança de comportamento dos alunos a partir da terceira intervenção, de modo que se observou a evolução na oralidade das crianças, pois elas já estavam mais participativas e menos inibidas, de modo que passaram a expressar seus desejos e vontades. Na terceira intervenção, elas possuíam o diálogo mais rico e passaram a tomar decisões sem dificuldades de escolha, apresentando a compreensão de que as atividades teriam que ser escolhidas uma de cada vez. Sendo assim, as crianças apontavam para a atividade que queriam realizar, ganhando a que a maioria escolhesse, montando assim a rotina a ser desenvolvida durante a aula.

Imagem 2 – As crianças escolhendo as atividades que desejavam realizar.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Na avaliação do dia, durante a terceira intervenção, notou-se a evolução gradativa das crianças, pois elas apresentaram suas opiniões sem as dificuldades aparentes nas intervenções anteriores, e sem copiar as respostas dos colegas. Contudo, os alunos ainda não conseguiam observar o tempo de duração das tarefas e a relação de sequência entre elas, demonstrando dificuldades em orientar-se por meio da rotina.

Na quinta intervenção, pôde-se perceber que as crianças passaram a colocar os cartazes no varal sem as dificuldades apresentadas anteriormente, identificando na rotina as atividades que foram desenvolvidas, as que estavam realizando e as que ainda seriam executadas no decorrer da aula, bem como passaram a virar os cartazes do varal livremente sem o comando do professor assim que a atividade fora concluída.

Imagem 3 – Momento de afixar os cartazes da rotina no varal.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Imagem 4 – As crianças virando os cartazes da atividade que já havia sido realizada.



Fonte: Acervo das pesquisas

Durante a sétima intervenção, foi possível perceber que as crianças não perguntavam mais quanto ao tempo de duração entre uma atividade e outra. Elas passaram a ficar mais seguras e tranquilas no decorrer das tarefas e da aula.

Para Borges (2009), a noção de tempo é construída pela criança mediante sua capacidade de evolução cognitiva. A criança, mesmo que não tenha construído essa noção em termos convencionais, pode marcar a passagem do tempo através dos acontecimentos do seu dia. Para Piaget apud Borges (2009, p. 04), “[...] o nascimento do tempo na criança também é relativista e que sua noção é marcada por características próprias de seus interesses e momentos de desenvolvimento”. Cada momento do dia caracteriza um determinado tempo de duração, como a hora do banho, da brincadeira, do lanche, da atividade, e cada uma dessas situações tem uma duração e um lugar dentro da rotina, dessa forma, a criança se situa no tempo a partir dos acontecimentos que ocorrem ao longo do dia.

Na nona intervenção constatou-se a evolução gradativa das crianças e o início da construção da noção temporal no decorrer das intervenções. Comparando-se a primeira com a nona intervenção, foi possível constatar o desenvolvimento contínuo dos alunos, pois na primeira intervenção eles demonstraram pouco diálogo, não conseguiram expressar suas vontades, tampouco tomar pequenas decisões, apresentavam ansiedade e a falta da noção de tempo, porém com a realização das intervenções, analisou-se o comportamento das crianças e verificou-se que elas desenvolveram e construíram os rudimentos da noção de tempo, passando a se situar no tempo e espaço das ações realizadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as questões que envolvem a rotina e sua forma de ser organizada não possui fácil entendimento, pois refere-se a reflexões sistemáticas de cunho clínico que abarcam a construção da noção de tempo no âmbito da educação infantil. Entretanto, pôde ser analisado que a rotina possibilita que a criança desenvolva a partir da noção de tempo, a construção da lógica referente à sequência,

ordem e duração das atividades a serem desenvolvidas ao longo da aula.

Com a elaboração do planejamento do dia, as crianças exercitaram suas capacidades cognitivas, mediante a liberdade de escolha ao tomar decisões em relação à sucessão das tarefas expostas nos cartazes, pois teriam que refletir antes de agir, ou seja, estabelecer relação entre aquilo que pensa e aquilo que faz, bem como aprender a organizar suas ideias.

Nas primeiras intervenções, as crianças apresentaram dificuldade na compreensão da rotina, na sequência das atividades. Ao longo das intervenções, as crianças foram construindo gradativamente a noção de tempo. Na primeira intervenção, as crianças não conseguiam expressar as escolhas, tinham dificuldade em escolher a ordem desejada, não percebiam a sucessão do tempo, queriam executar todas as atividades simultaneamente, não tinham nenhuma noção de ordem, e não conseguiam afixar sequer os cartazes no varal de acordo com a sequência escolhida, tampouco percebiam a relação de duração de tempo entre uma atividade e outra. Nas intervenções subsequentes houve uma significativa evolução, começaram a escolher a sequência das atividades e a localizar-se no contexto da rotina. Apontavam para a atividade que queriam realizar, ganhando a que a maioria escolhesse, montando assim a rotina a ser desenvolvida durante a aula. Começaram a colocar os cartazes no varal sem as dificuldades apresentadas anteriormente, identificando na rotina as atividades que foram desenvolvidas, as que estavam realizando e as que ainda seriam executadas no decorrer da aula, bem como passaram a virar os cartazes do varal livremente sem o comando do professor assim que a atividade fora concluída. Nessa fase foi possível verificar a noção de ordem, simultaneidade e o progresso na autonomia, ao escolher a sequência desejada pelo grupo.

Nas intervenções finais, as crianças não perguntavam mais quanto ao tempo de duração entre uma atividade e outra. Ficaram mais seguras e tranquilas no decorrer das tarefas e da aula. Constatou-se a evolução gradativa das crianças e o início da construção da noção temporal no decorrer das intervenções. Comparando-se a primeira com a nona intervenção, foi possível constatar o desenvolvimento contínuo dos alunos, pois na primeira intervenção eles demonstram pouco diálogo, não conseguiam expressar suas vontades, tampouco tomar pequenas decisões, apresentavam ansiedade e a falta da noção de tempo, porém com a realização das intervenções verificou-se o comportamento das crianças e que elas desenvolveram e construíram os rudimentos da noção de tempo, passando a se situar no tempo e espaço das ações realizadas.

REFERÊNCIAS

BORGES, Thelma Pontes. **Desenvolvimento da noção de tempo e o ensino de História.** ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009.

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

1998.

FLORY, Elizabee Villibor. CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. A relação figura-fundo e as estruturas infra-lógicas na construção da identidade psicossocial de pessoas com transtornos severos do comportamento. **BOLETIM DE PSICOLOGIA**, VOL. LVI, Nº 125: 171-187. 2006.

MACEDO, Lino de. Piaget: Einstein e a noção de tempo na criança. In: **Revista Pesquisa FAPESP**. Suplemento Especial – Einstein o Universo da Física. São Paulo, nov. 2008/ jan 2009.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Tradução de Marcos Fiúza. Rio de Janeiro: Record cultural, 1946.

RAMOS, Janaina Silmara Silva. **Rotina na Educação Infantil: Saberes Docentes**. In: XVIII Semana de Humanidades, 2010, Natal. XVIII Semana de Humanidades, 2010.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades. Presidente Prudente/SP. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, ano XIII, v.14, n. 15, p. 123-137, jan./dez. 2007.

SIGNORETTI, Adriana Elizabeth Risi Simões et al. **Rotina Escolar: Orientação para Professor e Aluno Organizarem as Atividades**. Campinas/SP. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco_alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/rotina%20-escolar.pdf> Acesso em 10 de jun. de 2016.

SILVA, João Alberto, FREZZA Junior, Saccon. A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. **Revista Conjectura**, João Alberto da Silva e Júnior Saccon Frezza, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

ABSTRACT: The questions related to the study of the construction of the notion of time in the human being is not an easy subject to be studied or understood by teachers of the Infant Education, however it is necessary to understand it and to put it into practice. This experience report aims to carry out educational intervention with emphasis on school routine, to register attitudes and behaviors of children who participated in educational intervention, to consider the importance of school routine in the construction of the notion of time. It was constituted an intentional sample with 28 children of two classes of Garden I of the Children's Education of Municipal School located in the city of Formosa-GO, with the gender participated in 13 girls and 15 boys with ages between 3 and 4 years. There were 9 weekly interventions lasting 3 hours, totaling 27 hours. Between the first and ninth intervention it was possible to observe the continuous development of the students, since in the first intervention they showed little dialogue, they could not express their wishes, they did not make small decisions, they presented anxiety and the lack of notion of time, but with the realization of the interventions were analyzed the behavior of the children, they did not ask more about the duration of each activity, they turned the posters of the clothes line freely without the teacher's command, they placed the posters on the line, identifying the sequence of the routine. They have become able to choose and

create some arguments for the presentation of choice. They were able to recognize the activity they were performing and the next. They became more autonomous in making the decisions they had to make.

KEY WORDS: routine, early childhood education, development.

CAPÍTULO XV

UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Gabriela Teles
Deyse Mara Romualdo Soares
Thayana Brunna Queiroz Lima Sena
Luciana de Lima
Robson Carlos Loureiro**

UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Teles

Licencianda em Pedagogia
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza – Ceará

Deyse Mara Romualdo Soares

Licencianda em Letras Português
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza – Ceará

Thayana Brunna Queiroz Lima Sena

Bacharela em Geografia
Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – Ceará

Luciana de Lima

Professora Adjunta - Instituto Universidade Virtual (IUVI)
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza – Ceará

Robson Carlos Loureiro

Professora Adjunto – Instituto Universidade Virtual (IUVI)
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza – Ceará

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de descrever como as crianças do Infantil 5 utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar, tendo por base o trabalho desenvolvido em Instituição de Educação Infantil, no semestre 2016.1. A pesquisa foi realizada com Estudo de Caso, por meio de observação participante de três momentos vivenciados em instituição de Educação Infantil, nos quais as crianças do Infantil 5 utilizaram o tablet. Observou-se a facilidade na utilização do equipamento, maior concentração nos aplicativos de produção autoral e nos formados por mais de uma opção de jogo. Verificou-se a conexão autônoma estabelecida entre os conteúdos estudados e as TDICs.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais, Educação Infantil, Docência.

1. INTRODUÇÃO

Diante de um contexto de *boom tecnológico* os modos de produção, de compartilhamento de informações e conhecimentos experimentam modificações que interferem no âmbito da Educação. Observa-se que uma sociedade composta por *digital natives* (LIMA; LOUREIRO, 2016) demanda por transformações, inclusive com relação às propostas didático-metodológicas que compõem à Docência.

Conforme Lévy (1996), na chamada sociedade do conhecimento, vivencia-se

um cenário posterior ao da tecnologia da oralidade e da escrita. Desse modo, impõe-se uma nova visão de ser e de existir no/do/para o mundo o que engendra o desenvolvimento de outras formas culturais, que modificam princípios, valores, processos e produtos que medeiam a ação do ser humano com o meio. Barbosa (2008) enfatiza a necessidade de que se desenvolva uma reflexão permanente sobre as mudanças que ocorrem na sociedade e as influências gestadas na/pela Educação.

Kenski (1998) enfatiza que, nessa dinâmica, os modos de compreensão e de ação sobre o mundo se fundamentam em uma nova ordem, com base na qual não cabe mais o modelo de Educação historicamente estabelecido, associado à ideia da transmissão de conhecimentos e desconectado da realidade que permeia professores e alunos.

Considera-se que o contexto vivenciado precisa ser percebido e refletido pelos agentes que formam a Educação, observando-se que as crianças estão inseridas nesse processo, de modo que não há como trabalhar com a Educação Infantil, sem ter como base os seus conhecimentos prévios e sem abordar aspectos contextuais, de maneira a mobilizá-las a perceber os porquês envolvidos nas mudanças que se processam.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil se constitui na primeira etapa da Educação Básica apresentando como intuito o “desenvolvimento integral da criança”, abrangendo-se os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996, p.11). Nesse sentido, a criança que tem como direito o seu pleno desenvolvimento não pode estar desconectada das mudanças que permeiam a sociedade.

Faz-se necessário que esta tenha acesso às bases necessárias para que vivencie, compreenda e reflita sobre todo o contexto que a cerca, inclusive o relativo ao âmbito tecnológico. Mello e Vicária (2008) destacam que antes dos dois anos, as crianças já demonstram interesse por vídeos e fotos digitais, evidenciando que as TDICs fazem parte do ser criança na contemporaneidade.

Conforme Barbosa *et al.* (2014), a criança encontra-se envolta de informações e recursos tecnológicos que, se devidamente explorados, podem contribuir para o desenvolvimento de aspectos como a autonomia e a participação, considerados como necessários pelas diferentes legislações que orientam a Educação Infantil.

Ainda quanto a esse aspecto, Demo (1998) destaca que a utilização das TDICs nesta etapa da Educação promove a vivência de experiências que favorecem o fortalecimento da identidade infantil. Corroborando com tais considerações, Pereira e Lopes (2005) reconhecem que a utilização das TDICs na/pela Educação mobiliza a formação de sujeitos criativos e integrados ao novo que se processa na sociedade.

Entretanto, compreende-se que esta utilização não deve ser desenvolvida somente para acompanhar as mudanças em vigor. Gadotti (2000) revela a necessidade de que a escola se modifique, atuando no sentido de mediar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos sujeitos, desde a infância, não para o repasse de informações, mas para o desenvolvimento de habilidades que auxiliem

na resolução dos problemas cotidianos.

Acerca desse aspecto, Valente (1995, p.41) enfatiza que é preciso, de maneira conectada à utilização das TDICs na Educação, “repensar os processos educacionais”, de modo que todo o potencial existente nestas tecnologias possa ser revertido em efetivas transformações, reconhecendo-se que somente o uso do recurso tecnológico não garante a mudança na prática pedagógica.

Valente (1995) explica a necessidade de que a utilização das TDICs na Educação Infantil ocorra com base em uma perspectiva que desafie as crianças, de modo que elas sejam mobilizadas a refletir acerca dos resultados obtidos a partir das suas ações, saindo do nível do fazer para o nível do desenvolver.

Nessa dinâmica, a escola ultrapassa a sua função histórica de enraizar normas preestabelecidas, possibilitando que o indivíduo não somente seja (en)formado (colocado em formas), mas que seja produtor, criativo, reflexivo, conhecendo, refletindo e construindo mudanças no contexto do qual faz parte (SIBILIA, 2012).

Percebe-se, assim, que a Docência, como trabalho interativo, reflexivo e flexível (TARDIF; LESSARD, 2011), solicita o desenvolvimento de um processo de integração com as TDICs para a construção do conhecimento, em que ambas se modificam para a promoção das transformações necessárias, tendo-se professores e alunos como aprendizes e produtores.

Dessa forma, tendo em vista que, para o desenvolvimento de uma Educação sob outros moldes é preciso compreender como os próprios sujeitos (crianças) vivenciam o contexto que os cerca e interagem com as mudanças e/ou permanências que lhes são propostas, considera-se pertinente indagar: Como as crianças do Infantil 5 utilizam as TDICs no contexto escolar, destacando-se as possíveis influências desta utilização para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação na Educação Infantil? Assim, o objetivo desse trabalho consiste em descrever como as crianças do Infantil 5 utilizam as TDICs no contexto escolar, tendo por base o trabalho desenvolvido em Instituição de Educação Infantil, no semestre 2016.1.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de Estudo de Caso, modalidade de pesquisa destacada por Yin (2005), como sendo pertinente quando são investigados fenômenos contemporâneos, sob os quais inexistem a possibilidade de manipulação dos comportamentos. Yin (2005, p.32) considera o Estudo de Caso como uma “investigação empírica” que analisa o fenômeno dentro de seu próprio contexto, destacando-se a dificuldade de delimitação de limites entre o fenômeno e o contexto.

O público da pesquisa é composto por dez crianças na faixa etária entre quatro (4) e cinco (5) anos de idade, alunas de Instituição de Educação Infantil vinculada à Instituição de Ensino Superior, situada no Município de Fortaleza, Ceará. Ressalta-se que do universo de dez crianças analisadas, seis (6) eram do gênero

feminino e quatro (4) do gênero masculino.

Destaca-se que a Instituição de Educação Infantil observada, reconhecida como Unidade Universitária Federal de Educação Infantil (UFEI), com base em Resolução Federal de 2013, conta com a atuação de cinco (5) docentes, três (3) profissionais de âmbito técnico, além de estagiários, profissionais da Gestão e relacionados à manutenção organizacional.

Tal espaço ocupa-se com o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão, buscando integrar os discentes do Ensino Superior, por meio de bolsas e estágios. Atua com turmas do Infantil 3 ao Infantil 5, distribuindo suas vagas entre filhos de docentes, discentes e servidores dos setores administrativos da Instituição de Ensino Superior à qual está vinculada, bem como da comunidade localizada em seu entorno.

Os docentes atuantes na instituição pesquisada propuseram o estabelecimento de parceria com o Laboratório de Tecnodocência da Universidade, considerando a proposta de integração entre Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) desenvolvida no referido laboratório. Desse modo, os docentes requisitaram o fornecimento de *tablets* e o acompanhamento de um bolsista do laboratório para o desenvolvimento de atividades com as crianças do Infantil 5 no turno da tarde.

A partir disso, foram estabelecidas três datas em que doze (12) *tablets* seriam levados à Instituição de Educação Infantil pela bolsista do laboratório para que os docentes utilizassem em aulas com as crianças. Salienta-se que o corpo docente sinalizou que estava desenvolvendo um Projeto sobre insetos, de maneira que foi solicitada a realização de pesquisa e *download* de aplicativos relacionados à temática, bem como outros que abordassem os conteúdos de Sequência Alfabética; Sequência Numérica; Formas Geométricas; Desenho e Pintura.

Com base na referida solicitação, foram baixados os seguintes aplicativos nos *tablets*: Alfabeto Melado; Lele Sílabas; Aprendendo as Formas; Learning S.; Coloring Book; Jogo de Colorir; Crianças Jardim; Jogos Educativos; Insetos Puzzles para Crianças; Insect Enigma Quebra-Cabeça; Borboleta Quebra-Cabeças; Baby Bus Aprendendo os Números; Atividades Pedagógicas volume 1. Ressalta-se que todos os aplicativos baixados eram gratuitos.

Assim, as visitas foram feitas pela bolsista do Laboratório em três quartas-feiras do mês de junho de 2016 no turno da tarde (13h30min. às 16h30min.). A proposta consistia em que a bolsista organizasse e fornecesse o equipamento a ser utilizado e observasse as ações desenvolvidas.

Desse modo, a pretensão inicial era que se realizasse a observação espontânea do fenômeno analisado, de maneira que não houvesse interferência no contexto de pesquisa (GIL, 2010). Entretanto, por demandas vivenciadas no próprio momento da pesquisa, a observação passou a ser caracterizada como participante, em que o pesquisador participa “[...] na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa” (GIL, 2010, p. 121).

A pesquisa foi construída em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. A primeira ocorreu em maio de 2016, com a elaboração dos protocolos de

coleta de dados, preparação dos instrumentos de coleta e de análise, organização das ferramentas e recursos a serem utilizados. Acerca do protocolo de coleta, destaca-se sua necessidade para o desenvolvimento de Estudos de Caso, ao passo em que contempla os instrumentos, procedimentos e regras que conduzem a pesquisa, servindo como norte ao pesquisador (YIN, 2005).

A segunda etapa ocorreu em junho de 2016, com a aplicação da pesquisa, por meio da observação participante dos três momentos vivenciados com as crianças do Infantil 5, em que estas utilizaram os *tablets*. A terceira etapa ocorreu nos meses de junho e julho de 2016, de maneira interpretativa, por meio da triangulação dos dados obtidos nos três momentos observados, considerando-se ainda os elementos teóricos dos quais o estudo é composto. O foco de análise utilizado consiste no modo como as crianças interagiram com as TDICs com o intuito de perceber possíveis ações docentes a serem desenvolvidas a partir das inferências.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento da presente pesquisa, foram percebidos elementos mobilizadores de reflexões, no sentido de compreender como tem se desenvolvido o processo de integração entre Docência e TDICs, destacando-se neste estudo a Educação Infantil. Os resultados serão apresentados considerando os três momentos de coleta desenvolvidos, procedendo-se com a triangulação dos dados.

3.1 RESULTADOS DO MOMENTO

A primeira visita ocorreu no dia 08 de junho de 2016. Nesse momento, a professora afirmou que a turma do Infantil 5 seria organizada em dois grupos, de modo que um grupo utilizou os *tablets* no período de 14h às 14h30min. e o outro de 15h às 15h30min.

Desse modo, a observadora foi conduzida à biblioteca, espaço reservado para a realização da atividade, e procedeu com a organização dos equipamentos. Considerando-se que a proposta inicial era de que os professores utilizassem as TDICs com os alunos, a observadora não procedeu com o planejamento do que seria executado.

Destaca-se, ainda, que nesse momento de organização inicial não houve indagações por parte da docente e da bolsista atuantes na turma, de maneira que elas ainda desconheciam os aplicativos que haviam sido baixados. Tal cenário evidencia o processo de (sub)utilização das TDICs na Docência, ao passo em que observa-se uma postura docente que revela a percepção de que estas tecnologias substituem o seu fazer.

Considera-se possível associar este fato ao contexto de imposição da utilização das TDICs pela governamentalidade (MORAN, 1995) atrelado ao

desenvolvimento de uma formação docente focalizada nas abordagens teóricas, direcionadas somente ao ensino e que não considera os saberes tecnológicos (LIMA; LOUREIRO, 2016).

Com a entrada do primeiro grupo, formado por sete crianças, a observadora se apresentou, mostrou o equipamento a ser utilizado e abriu o aplicativo *Insetos Puzzles para Crianças* em sete *tablets*. Enquanto as crianças faziam uso do aplicativo individualmente, a observadora foi indagando quais os insetos que estavam visualizando, de maneira que foram respondendo e citando as atividades que desenvolviam na instituição com relação à temática.

Observou-se a conexão estabelecida pelas crianças entre o conhecimento que possuíam sobre o conteúdo abordado e a utilização do aplicativo, por meio do *tablet*. Tal fato foi percebido diante da intervenção feita pela observadora, evidenciando a necessidade de que o docente participe desse processo, inclusive por meio de observações. Barbosa *et al.* (2014) enfatizam que o papel do professor nesse processo é o de mediador, de modo que sua presença é basilar no planejamento e na execução destas atividades de utilização das TDICs pelos alunos.

Após cerca de sete minutos, algumas crianças começaram a indagar se poderiam utilizar outros aplicativos, questionando quais estavam disponíveis. Assim, para os que demonstraram interesse em proceder com a mudança do aplicativo, a observadora abriu o *Insect Enigma Quebra-Cabeça*, observando-se que a maioria das crianças o utilizou por cerca de doze minutos, percebendo-se maior engajamento. Ressalta-se que para as crianças que demandaram a segunda mudança de aplicativo, a observadora solicitou que elas próprias buscassem os próximos aplicativos a serem utilizados, denominados de *Borboleta Quebra-Cabeça*; *Baby Bus Aprendendo os Números*; *Atividades Pedagógicas Volume 1*; *Lele Sílabas*; *Jogo de Colorir*; *Coloring Book*; e *Learning S*. Verificou-se que somente uma criança apresentou dificuldade em proceder com a mudança de aplicativo, denotando o domínio destes sujeitos com relação às TDICs. Ao se perceber tal questão, indagou-se quem tinha acesso à *tablet* em casa e somente dois responderam positivamente, enquanto os outros citaram que utilizavam os celulares dos pais, principalmente para assistir vídeos. Esta constatação evidencia o contexto que permeia a sociedade do conhecimento. Desse modo, percebe-se a dinâmica de indissociabilidade entre Tecnologia e Educação, citada por Kenski (2008), que demanda do docente o repensar e a transformação do seu fazer considerando este novo cenário que se apresenta.

Acerca dos últimos aplicativos, observou-se que as sete crianças apresentaram maior tempo de concentração utilizando o *Baby Bus*; o *Atividades Pedagógicas*; o *Lele Sílabas* e o *Coloring Book*. Sobre os três primeiros aplicativos considera-se que tal fato tenha relação com a presença de mais de um jogo em suas composições. Além disso, tais *softwares* são compostos por jogos que envolvem letras e números, conteúdos trabalhados nessa faixa etária.

Ao utilizar os supracitados aplicativos, as crianças reconheceram alguns números e os que não reconheciam solicitaram a mediação da observadora. Com relação, especificamente, ao *Lele Sílabas*, percebeu-se o engajamento das crianças

ao conseguirem formar algumas palavras simples, por meio do estabelecimento da relação grafofônica, elemento reconhecido como necessário por autores como Ferreira e Teberosky (1999), para os processos de alfabetização e de letramento.

Nessa visita, a docente e a bolsista permaneceram no espaço em que a atividade estava sendo realizada somente por cerca de dez minutos, fazendo anotações e procedendo com o registro fotográfico, sem realizar intervenções. Evidenciou-se, assim, que não houve planejamento para a atuação docente na atividade, sendo demandado da observadora esta atuação, evidenciando a compreensão de que na Educação a tecnologia se basta (BARBOSA *et al.*, 2014).

3.2 RESULTADOS DO MOMENTO 2

Essa visita foi realizada no dia 15 de junho de 2016. O primeiro grupo do Infantil 5, composto na ocasião por cinco crianças, ingressou na sala e a observadora afirmou que antes de os *tablets* serem utilizados seriam feitos alguns questionamentos. Desse modo, foi questionado quais os aplicativos que eles mais gostaram e as crianças fizeram referência aos seguintes: *Baby Bus Aprendendo com os Números*; *Atividades Pedagógicas*; *Lele Sílabas* e *Coloring Book*.

Dando continuidade, questionou-se quais os aplicativos que as crianças gostariam que estivessem disponíveis e elas citaram o *Hot Wheels*; *Angry Birds*; *Homem Aranha* e o *YouTube*. Indagou-se ainda se eles gostavam de utilizar o *tablet* na escola e o porquê. Os presentes responderam positivamente, tendo-se falas como: “nesse *tablet* tem muito jogo novo”. Por fim, foi perguntado se as crianças haviam aprendido algo novo e, novamente, obteve-se uma resposta positiva, sendo citado que foi possível aprender a “mexer no *tablet*”; “usar os jogos”; “os números”.

A partir disso, os *tablets* foram entregues para as crianças com a tela bloqueada e sem terem sido dadas orientações quanto aos aplicativos que seriam utilizados e como eles seriam acessados. Observou-se que todos os presentes conseguiram desbloquear os equipamentos e acessar os jogos sem mediação, de modo que em um primeiro momento um aluno optou por utilizar o *Insetos Puzzles*; dois escolheram o *Baby Bus*; e os outros dois enveredaram para o *Atividades Pedagógicas*.

Destaca-se que, de maneira planejada, o volume dos equipamentos foi reduzido antes da realização das atividades, com o intuito de perceber a ação desenvolvida pelas crianças a partir disso. Desse modo, inicialmente, três crianças passaram a explorar o *tablet*, buscando o modo de elevar o volume. Observou-se que uma das crianças localizou o botão, em cerca de dois minutos, tendo repassado a informação aos seus colegas.

Acerca dessa relativa facilidade e autonomia demonstradas pelas crianças ao utilizarem os *tablets*, ressalta-se com base em Barbosa *et al.* (2014), que estes sujeitos estão imersos no universo tecnológico, elemento que precisa ser observado e considerado no âmbito educacional, desde o processo de formação docente.

Finalizado o tempo destinado ao primeiro grupo, o segundo grupo foi dirigido

à biblioteca, também sendo composto por cinco crianças. Salienta-se que o procedimento realizado com este grupo foi o mesmo, inclusive quanto aos questionamentos iniciais. Sobre o primeiro questionamento, os aplicativos citados foram os mesmos. Com relação aos aplicativos que gostariam que fossem disponibilizados, este grupo citou o *Angry Birds* e o *YouTube* “para assistir filmes”.

O grupo afirmou que gostou de utilizar o *tablet* na escola por “ser cheio de jogos”, de modo que uma criança indagou se a atividade continuaria após o período de férias. Acerca do que aprenderam ao utilizar os *tablets* na escola as crianças citaram o seguinte: “usar o *tablet*”; “jogar os jogos”; “fazer palavras”; “uns números”.

Os equipamentos foram entregues do mesmo modo a este grupo, evidenciando-se a ausência de dificuldade no acesso aos aplicativos. Somente uma criança apresentou limitações quanto ao desbloqueio do *tablet*, mas após a mediação da observadora, demonstrou ter compreendido o comando.

Os aplicativos acessados por este grupo foram: *Coloring Book*; *Baby Bus*; *Aprendendo as Formas*; *Lele Sílabas*; e *Atividades Pedagógicas*. Desse modo, percebeu-se que as crianças novamente optaram pelos mesmos aplicativos, evidenciando que estes contemplam elementos passíveis de análise. Algumas crianças destacaram que o *Lele Sílabas* era “legal” porque “dava pra fazer um monte de nomes de brinquedos e coisas divertidas” e que no *Baby Bus* era possível “contar os peixes pescados”.

Considera-se pertinente destacar que, neste dia, a docente e a bolsista permaneceram na sala, mas somente fizeram anotações e o registro fotográfico, sem proceder com intervenções. Tal postura relaciona-se com as considerações de Ferraz e Marinho (2013) que apontam que as TDICs têm sido utilizadas na Educação Infantil como recursos para “variar” as aulas, sendo percebidas como centro do processo.

3.3 RESULTADOS DO MOMENTO

A terceira e última visita foi realizada no dia 22 de junho de 2016. O primeiro grupo estava formado por seis crianças e, imediatamente, estes iniciaram o acesso aos *tablets* não demandando mediações. Salienta-se que a observadora afirmou que o acesso seria livre, de maneira que eles poderiam enveredar pelos aplicativos que mais gostassem. Na ocasião, os mesmos aplicativos das visitas anteriores foram explorados por maior tempo, confirmando os aspectos observados.

Após alguns minutos utilizando os aplicativos, uma das crianças começou a sorrir e citou que estava “tirando fotos de todos”. A partir disso, a observadora verificou do que se tratava e realmente a criança havia localizado a câmera do *tablet* e estava fotografando os colegas. Assim, os colegas começaram a também buscar a câmera e ao encontrarem, enveredaram pelo mesmo caminho, fazendo registros fotográficos do espaço, das pessoas, dos objetos. O grupo se mostrou engajado e envolvido com a atividade, demonstrando que a fotografia pode se constituir como um recurso interessante de ser trabalhado com as crianças. Sobre este assunto Brandimiller (2011, p.38) destaca que “as imagens mostram o mundo delas, seus

movimentos, seus gestos, sua poesia”.

Ressalta-se que em um dado momento, uma criança descobriu que era possível modificar a função da câmera, realizando gravações. Associado a tal aspecto, Barbosa *et al.* (2014) salientam que é preciso o reconhecimento, inclusive por parte da Educação, de que as crianças desenvolveram habilidades que não formavam as gerações anteriores, sendo marcadas pela curiosidade e pela dinamicidade.

Em seguida, o segundo grupo, composto por quatro crianças, ingressou na biblioteca e o processo ocorreu de modo parecido com o grupo anterior. O desbloqueio do *tablet*, o acesso e a escolha dos aplicativos foram próximos do que houve no primeiro grupo.

Considerando a vivência, percebida como interessante, com a câmera do *tablet* no caso do grupo anterior, a observadora resolveu propor que o segundo grupo localizasse tal espaço, explorando o equipamento. Após cerca de três minutos, uma criança localizou a câmera e procedeu com a sua utilização, demonstrando compreender como as fotografias eram registradas, como ocorria a mudança de posição da lente da câmera e como era modificada a função para realizar filmagens. Destaca-se que todo esse processo de descoberta se desenvolveu pelas próprias crianças, sem mediação dos adultos presentes. O grupo evidenciou o desenvolvimento de um trabalho pautado no compartilhamento de conhecimento, em que a descoberta de um era coletivizada com o restante.

Considera-se pertinente salientar que a docente e a bolsista permaneceram durante todo o tempo na sala em que as atividades foram desenvolvidas, não emitindo opiniões e/ou realizando intervenções diante do que estava sendo feito. Percebeu-se, assim, que não houve planejamento do corpo docente para a realização das atividades, de modo que foi adotada somente a postura de observação em duas das três visitas.

Sobre esse aspecto, Couto *et al.* (2016) apontam que o docente precisa compreender que a utilização das TDICs não torna sua atuação dispensável. Barbosa *et al.* (2014) enfatizam que educadores e escolas não podem permanecer recuados diante das transformações experimentadas pela sociedade do conhecimento, sendo necessária uma apropriação das TDICs, no sentido de compreendê-las e utilizá-las de maneira integrada à prática docente.

5. CONCLUSÕES

A presente pesquisa buscou verificar como crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, utilizam as TDICs, mais especificamente o *tablet*, no contexto escolar. Constatou-se a relativa facilidade com que as crianças manusearam e exploraram o *tablet*, de modo que no segundo momento realizado, mesmo não tendo sido previamente exposto por outra pessoa, algumas crianças já executaram atividades como o desbloqueio do equipamento e o acesso aos aplicativos. Ressalta-se que as crianças que conseguiam realizar tais ações, compartilhavam os comandos com as

outras em um processo de ajuda mútua.

No terceiro momento, mesmo não tendo sido proposto, as crianças localizaram a câmera do *tablet* e passaram a registrarem fotografias das outras e do espaço em que a atividade estava sendo desenvolvida. Outro aspecto percebido refere-se à conexão estabelecida pelas crianças, de maneira autônoma, entre alguns conteúdos vivenciados no ambiente escolar e os aplicativos que utilizaram nos momentos propostos. Tal fato foi percebido a partir de falas espontâneas das crianças e por alguns questionamentos feitos pela observadora.

Observou-se a preferência das crianças pelos aplicativos de produção, como os de desenho e pintura, e os que continham mais de um jogo em sua composição. Esta preferência foi considerada a partir do tempo de permanência das crianças nestes aplicativos, maior nos três momentos em que a pesquisa foi desenvolvida. Além disso, nos momentos em que o acesso foi livre, verificou-se que as crianças buscaram estes aplicativos.

Como outro ponto verificado, apesar de não se constituir no foco da pesquisa, tem-se a ação docente realizada nos três momentos de atividade. Percebeu-se que os professores não procederam com o planejamento de estratégias a serem executadas nos momentos propostos, fato evidenciado a partir da sua postura de observador diante do que as crianças realizavam. Nos três momentos executados, a professora e a bolsista realizaram poucas mediações, agindo como se a utilização das TDICs, sem a intervenção de outro sujeito, fosse o suficiente para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Salienta-se a pretensão de dar prosseguimento à pesquisa nos semestres subsequentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. C., FERREIRA, M. M. G. de A., BORGES, L. M.; SANTOS, A. G. Tecnologias Digitais: Possibilidades e Desafios na Educação Infantil. In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 11., 2014, Brasil, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BRANDIMILLER, J. B. **Exercício do olhar: a fotografia na educação infantil**. 2011. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

COUTO, F., SOUSA, D. F., BARRETO, W.; SOUSA, A. M. de. Contribuições da Informática Educativa para a Operação de Adição: Uma Experiência com Alunos nos Anos Iniciais.

In: XXII Workshop de Informática na Escola, 22., 2016, Brasil, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2016.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1998.

FERRAZ, L. da S.; MARINHO, J. C. B. As Tecnologias e sua Utilização Desvinculada da Prática Pedagógica na Educação Infantil. **Novas Tecnologias na Educação**, v.11, n.3, p.01-11, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GADOTTI, M. Perspectivas Atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p.3-11, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, s/v, n.8, 1998.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, L.; LOUREIRO, R. C. O Desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais na Compreensão de Licenciandos sobre Docência em Contexto Interdisciplinar. In: XXII Workshop de Informática na Escola, 22., 2016, Brasil, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2016.

MELO, K.; VICÁRIA, L. **Os filhos da era digital**. Revista Época. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79020-5990-486,00.html>. Acesso em: 10 de set. 2008.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**, v.23, n.126, p.24-26, 1995.

PEREIRA, A. R.; LOPES, R. de. Legal: Ambiente de Autoria para Educação Infantil apoiada em Meios Eletrônicos Interativos. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 1., 2005, Brasil, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora, 2005.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

VALENTE, J. A. A Informática na educação: conformar ou transformar a escola. **Perspectiva**, s/v, n.24, p.41-49, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ABSTRACT: This work goals to describe how the Infantil 5 children use the Information and Communication Digital Technologies (ICDT) in the school context, based on the work developed in the Childhood Education Institution on 2016.1. The research was carried out with a Case Study, through participant observation of three moments lived in a Childhood Education Institution, in which children used the tablet. It was observed the ease in the equipment use, greater concentration in the applications of self-production and the formed by more than one option of game. The established autonomous connection between the studied contents and the ICDT was verified.

KEYWORDS: Digital Technologies, Child Education, Teaching.

Sobre os autores:

Ana Quitéria Rodrigues da Silva: Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED; Graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; E-mail para contato: anakiteria@hotmail.com

Carla Cordeiro Marçal y Guthierrez: Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá. Experiência no Ensino Superior, Educação Básica, Ensino colaborativo e no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Vivência na Orientação Educacional e Gestão Escolar. Doutoranda em Educação no PROPED/UERJ. Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Mestra em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - IM/IE/UFRRJ. Especialista em Educação Especial Inclusiva - com ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa - UCAM. Especialista em Gênero e Sexualidade/CLAM/IMS/UERJ. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / IM - Instituto Multidisciplinar. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem da Universidade Estácio de Sá

Corina Fátima Costa Vasconcelos: Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidade Camilo Cienfuegos - Cuba. Doutorou-se em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. É professora do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), campus da Universidade Federal do Amazonas, onde atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia. Atua na área de Currículo, Planejamento e Avaliação Educacional, Didática, Formação de Professores e Psicopedagogia.

Denise Maria de Carvalho Lopes: Graduação em Pedagogia pela UFRN; Possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Realizou um estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Ciências e Tecnologia e na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas; Grupo: Crianças, Infâncias, Cultura e Educação.

Deyse Mara Romualdo Soares: Graduada em Tecnologia em Alimentos pela Faculdade de Tecnologia CENTEC (2015). Licencianda em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Cursando Grego Clássico e Koiné pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem formação técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Ciência e Educação (IFCE). Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Tecnodocência: Integração entre Docência e Tecnologias Digitais. E integrante do Grupo de Pesquisa Literatura, Linguagens e Códigos, atuando na linha de pesquisa Semiótica, literatura e artes

plásticas. E-mail: deysemarasoaes@gmail.com

Edileide Ribeiro Pimentel: Graduação em Pedagogia pela Unifacex; Especialista em Psicomotricidade pela UNP; Mestranda do PPGEd Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas Grupo Crianças, Infâncias, Cultura e Educação.

Elvenice Tatiana Zoia: Possui graduação em Pedagogia e especialização em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela UEM, Mestrado em Educação pela UFPR. Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel. Tem experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, atuando nos seguintes temas: Psicologia da Educação, ensino e aprendizagem e formação de professores. Membro do grupo de pesquisa em Educação e Formação de Professores e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico-Cultural.

Gabriela Teles: Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com atuação no Laboratório de Tecnodocência. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Tecnodocência, tendo interesse na área de Educação, no processo de integração entre Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. E-mail: gabiteles2s.as@gmail.com

Ione da Silva Guterres: Professora da Educação Básica Pública Municipal de São Luís/MA; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA; Especialista em Planejamento e Gestão Escolar - UNICEUMA e Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Grupo de pesquisa: GEPEID: Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância e Docência alocado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão – UFMA); E-mail para contato: ioneguterres@hotmail.com

Jéssica Silva de Sousa: Estudante do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). Membro do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas - LIMA/UEG/CNPQ

José Carlos de Melo: Professor da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ *Departamento de Educação II*; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em *Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)* da Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT; Mestrado em Educação pela UQUAM - *Universite du Québec à Montréal – Canadá*; Doutorado em Educação pela Universidade PUC- SP;

Atualmente encontra-se cursando o Pós-doutorado na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS; Coordenador do Grupo de pesquisa: GEPEID: Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância e Docência alocado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão – UFMA); E-mail para contato: mrzeca@terra.com.br

Juliana de Moraes Prata: Professora assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ/FEBF). Pós-graduada pelo IFRJ em Ensino Profissionalizante na Educação de Jovens e Adultos e pela UFRJ em Gestão Educacional e Graduada e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). Concentra-se na área da Sociologia, Sociologia da Educação, Desigualdades Sociais, Educação de Jovens e Adultos, Produção de Conhecimento em Educação, Metodologias de Ensino, Ensino Colaborativo, Alfabetização e Formação de Professores tendo como temáticas de trabalho: Juventudes, Formação de Professores e Políticas Públicas

Karolayne Rodrigues Pinheiro: Estudante do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). Membro do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas - LIMA/UEG/CNPQ

Kátia Farias Antero: Universidade Estadual Vale do Acaraú; Graduação em Língua portuguesa e Pedagogia. Mestrado em Educação pela UniGrendal; FACLE; Mestrado em Ciências da Educação. Grupo de pesquisa *do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Diversidade – NUPEDI/IFPB – CNPQ*. E-mail: professorakatiaantero@hotmail.com

Keilla Rebeqa Simões de Oliveira: Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em andamento em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento (GEPELLL); E-mail para contato: keilla.rso@gmail.com.

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins: Licenciada em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), campus da Universidade Federal do Amazonas no município de Parintins-Am. Faz parte do Grupo de Pesquisa GEPEAM - CNPq, certificado pela Instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Currículo Escolar, saberes Locais e Identidades Amazônicas, Práticas Pedagógicas, Metodologia Educacional e Projetos de Pesquisa.

Lúcia de Mendonça Ribeiro: Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL;

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas; Grupo de pesquisa: Política e Planejamento Educacional. E-mail para contato: lucia_0707@yahoo.com.br

Luciana de Lima: Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1994), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003), Especialista em Telemática pelo Centro Federal Tecnológico do Ceará (2006), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2008) e Doutora em Educação pela UFC (2014). Atualmente é professora DE Adjunta da Universidade Federal do Ceará, com lotação no Instituto Universidade Virtual (IUVI). Tem experiência na área de Formação de Professores, trabalhando principalmente com os seguintes temas: Tecnodocência, Aprendizagem Significativa, Mapas Conceituais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Educação Matemática e Ensino de Ciências. E-mail: luciana@virtual.ufc.br

Lucineide Ferreira da Silva: Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário CESMAC; E-mail para contato: edienicul@hotmail.com

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco: Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio De Janeiro, Brasil. Especialização em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Rio De Janeiro, Brasil; Graduação em Letras Português Inglês na Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, Duque De Caxias, Brasil. Servidor público no Colégio Pedro II - CP II.

Rayanne dos Santos Magalhães: Estudante do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID).

Renata Soares Vieira da Silva: Graduanda do curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal Da Paraíba - UFPB com interesse de estudo nas áreas de Filosofia e Educação Emocional. Faz parte do projeto de Monitoria da disciplina de Filosofia 1 e Fundamentos Antropo-filosóficos da Educação, nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas, ambas lecionadas pelo professor Rodrigo Rosal

Robson Carlos Loureiro: Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010). Foi professor e coordenador de Educação a Distância e assessor da Vice-Reitoria de Graduação da Universidade de Fortaleza. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará - Instituto UFC Virtual. Tem se dedicado ao estudo das relações no espaço pós-orgânico virtual, à filosofia da tecnologia e à formação de professores para atuar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Atua na formação de docentes e licenciandos para a utilização das TDICs na docência, prática de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multirreferencialidade aplicadas à docência. E-mail: robson@virtual.ufc.br

Rodrigo Silva Rosal de Araújo: Doutor em Filosofia no Programa Integrado de Doutorado - UFPB/UFPE/UFRN (2010)- e pesquisador nas área de Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação e Formação Humana. Membro Pleno da Sociedade Brasileira de Platonistas. Sócio Efetivo da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos. Membro do Comitê Científico do Instituto de Formação Humana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior. Integrante do Banco de Avaliadores BASIS do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes, Pós-Doutorado em Filosofia pela UnB (2012-2014). Atualmente participa do Curso Formação Continuada Avaliadores do BASIS.

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira: Professor da Universidade Federal de Pernambuco; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda; Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento (GEPELLL); E-mail para contato: tandaa@terra.com.br

Sasquia Rodrigues Vieira: Graduanda do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), campus da Universidade Federal do Amazonas. Atualmente realiza estudos e projetos nos programas curriculares de extensão na área de leitura e literatura regional/local.

Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio: Universidade Faculdade Maurício de Nassau- Unidade II, Campina Grande, PB. Graduação em: Pedagogia Pela Faculdade Maurício de Nassau. E-mail para contato: kelly.minam@gmail.com

Sione Guterres Gonçalves: Professora da Educação Básica Pública Municipal de São Luís/MA; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA; Especialista em Planejamento e Gestão Escolar – UNICEUMA; Membro do Grupo de pesquisa: GEPEID: Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância e Docência alocado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão – UFMA); E-mail para contato: ioneguterres@hotmail.com

Sônia Bessa: Docente do Curso de Pedagogia da UEG - Universidade Federal de Goiás, Campus Formosa. Graduação em Pedagogia pelo UNASP-SP, Mestrado e Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pós-doutorado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas - LIMA/UEG/CNPQ, colaboradora do Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp. Email: soniabessa@gmail.com

Tacyana Karla Gomes Ramos: Professora Adjunta do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe; Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com estudos vinculados à Linha de Pesquisa Linguagem e Educação; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe; Membro do Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. E-mail para contato: tacyanaramos@yahoo.com.br

Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues: Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe; Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, linha Formação de Educadores. E-mail para contato: thamisaunb@hotmail.com

Thayana Brunna Queiroz Lima Sena: Bacharela em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2015). Licencianda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (2019). Especialização em Gestão Ambiental pelo Instituto Ateneu (2018). Especialização em Tecnologias Digitais para a Educação Básica pela Universidade Estadual do Ceará/ Universidade Aberta do Brasil. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Tecnodocência. Atua e/ou tem interesse pelos seguintes temas: Geografia, Tecnodocência, Docência e Tecnologias Digitais, Educação e Educação a Distância. E-mail: thayanabrunna@hotmail.com

Thays Evelin da Silva Brito: Universidade: Faculdade Maurício de Nassau- Unidade II, Campina Grande, PB. Graduação em: Pedagogia Pela Faculdade Maurício de Nassau. Email: thaysevelin1@gmail.com

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-77-6

